

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico: O Currículo e a Diversidade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Magda de Figueiredo Lopes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria de São Pedro dos Santos Silva Lopes

Coorientação de

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, setembro 2015

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por todo o apoio, força e dedicação ao longo deste percurso.

À minha madrinha pela dedicação e apoio ao longo desta etapa.

Ao meu namorado, pela força e apoio ao longo deste percurso.

À Professora Doutora Maria de São Pedro dos Santos Silva Lopes e à Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues, por todo o apoio, acompanhamento e paciência que tiveram comigo ao longo deste percurso.

Às educadoras e professoras que me abriram as portas das suas salas, proporcionando-me novas aprendizagens, que me permitiram evoluir enquanto pessoa e futura profissional.

O meu muito obrigada a todos.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e é o resultado das vivências e aprendizagens realizadas ao longo das práticas pedagógicas em Educação Pré Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório encontra-se organizado em dois capítulos.

No primeiro capítulo, nomeadamente a dimensão reflexiva, são apresentados os vários contextos, por ordem cronológica de acontecimento: creche, jardim de infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade e, 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade, pelos quais tive oportunidade de passar e onde pude vivenciar aprendizagens diversificadas.

As reflexões relativas a cada contexto demonstram as vivências e aprendizagens realizadas, os receios, as dificuldades que surgiram, bem como as estratégias utilizadas para as ultrapassar. Todas elas foram objeto de análise crítica e fundamentada.

Ao longo da reflexão também apresento os aspetos que considerei positivos e relevantes para o desempenho da minha futura função como educadora/ professora.

O segundo capítulo é dedicado à dimensão investigativa, onde apresento um estudo qualitativo, realizado em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. A questão que orientou a minha investigação foi: “Qual o contributo de uma abordagem ao currículo baseada nas diversas origens culturais dos alunos no contexto de 2.º ano de escolaridade?”. Para desenvolver o meu estudo defini um objetivo

geral: respeitar e valorizar a diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertencas e opções e três objetivos específicos: integrar as diferentes culturas dos alunos na abordagem do currículo; planificar atividades visando a integração de elementos das culturas minoritárias existentes na turma; valorizar as culturas minoritárias de forma a eliminar estereótipos e preconceitos por parte dos alunos da cultura majoritária.

Com o estudo realizado pude concluir que os alunos aprenderam a trabalhar em conjunto, aceitando as diferenças. As aulas em que a abordagem do currículo foi baseada nas diversas experiências culturais dos alunos representaram um contributo bastante positivo para que os alunos da cultura minoritária se sentissem mais integrados na turma e para que os alunos da cultura majoritária aprendessem a lidar com a diferença, deixando os estereótipos e preconceitos de lado.

Foi também um contributo importante para o desenvolvimento da autoestima dos alunos da cultura minoritária, pois pela primeira vez aspetos da sua cultura foram abordados em contexto de sala de aula com o mesmo grau de importância das outras áreas curriculares.

Para além das duas componentes referidas, este relatório contém ainda os anexos, onde se encontram os documentos (reflexões, planificações e instrumentos de recolha de dados) que suportam este relatório.

Palavras chave

Currículo, Diversidade Cultural, Diversidade Linguística Interculturalidade, Planificação, Reflexão,

ABSTRACT

The present report describes the Master's project in pre-school and 1st cycle of basic education and was the result of experiences and learnings over the pedagogical practices.

The report is organized in two chapters.

The first chapter presents the various contexts of reflexive dimension by chronological order: nursery, pre-school, 1st cycle of basic education, on which I was able to live and experience diversified learnings.

The reflections for each context demonstrate the fears, the difficulties encountered, the strategies used to overcome them and also the experiences and studies undertaken. They have all been the subject of critical analysis and reasoning.

The second chapter is dedicated to investigate dimension, where is present a qualitative study performed in the context of the 1st cycle of basic education, in a 2nd year class, where I intended to understand "What is the contribute of a curriculum approach based on the cultural diversity of students in their 2nd year class ?". In order to establish the above I defined an overall objective: to respect and value the diversity of individuals and groups as their belongings and options, and three further specific objectives: to integrate the different student cultures in the curriculum approach; to plan activities under the pretext of integrating students of minority cultures in the classroom; to value minority cultures in order to eliminate stereotypes and prejudices by students of the main culture.

With the fulfilled study, I could conclude that the pupils learned to work together, accepting their differences. The classes on which the approach of the curriculum was based in several cultural experiences wish the pupils, represented a positive contribute so that the pupil of

the minority culture felt more integrated in the group and the pupils of the majority culture learned how to deal with the difference, leaving the stereotypes and prejudices aside.

Also it was important for the construction of the self-esteem of the pupils of the minority culture, since for the first time aspects of their culture were approached in classroom context with the same degree of importance of other curricular areas.

Beyond the two chapters mentioned there are also attachments (reflections, planning/mapping and data collection tools) that support this report.

Keywords

Cultural Diversity, Curriculum, Inter cultural, Linguistic Diversity, Planning, Reflections,.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	vi
Índice Geral	viii
Índice de Gráficos	xiii
Índice de Tabelas	xiv
Abreviaturas	xv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA	3
Introdução	3
1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	3
1.1 CONTEXTO DE CRECHE	4
1.1.1 A Observação em Contexto de Creche	5
1.1.2 As Rotinas na Creche	6
1.1.3 Dificuldades Sentidas no Decorrer da Prática Pedagógica em Creche	9
1.1.4 Refletindo Sobre a Prática Pedagógica em Contexto de Creche	12
1.2 CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	13
1.2.1 A Importância da Observação em Contexto de Jardim de Infância	14

1.2.2 O Educador em Contexto de Jardim de Infância	15
1.2.3 Aspetos Relevantes da Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância	17
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	19
2.1 Apresentação dos Contextos de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
2.2 Observar em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
2.3 Planificar em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
2.4 A Inportância das Expressões no Desenvolvimento do Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	23
2.5 Trabalho Cooperativo entre Futuros professores do 1.ºCiclo do Ensino Básico.....	25
2.6 Refletir Enquanto Professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico	26
2.7 Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	27
2.8 Conclusão das Práticas Pedagógicas no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	28
CAPÍTULO II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA	31
Introdução	31
1. Enquadramento Teórico	31
1.1 Definição de Conceitos	32
1.1.1 Cultura	32
1.1.2 Multiculturalidade e Interculturalidade	33
1.1.3 Grupo Étnico	35

1.1.4 Grupo Minoritário	35
1.1.5 Estereótipo e Preconceito	36
1.2 Diversidade Cultural em Portugal	36
1.3 Alunos Estrangeiros nas Escolas Portuguesas	38
1.4 Diversidade Cultural nas Escolas Portuguesas	40
1.5 O Professor e a Diversidade	46
1.5.1 Perfil/ Competências do Professor Intercultural	47
1.6 Currículo Intercultural do 1.º Ciclo do Ensino Básico	48
1.6.1 Língua Portuguesa	49
1.6.2 Estudo do Meio	50
1.6.3 Matemática	53
1.6.4 Expressões Artísticas	54
2. O Estudo	57
2.1 Contextualização do Estudo	57
2.2 Apresentação do Problema	57
2.3 Questão e Objetivos de Investigação	58
2.4 Descrição do Estudo	59
2.5 Opções Metodológicas	62
2.5.1 Abordagem Qualitativa	62
2.5.2 Investigação-Ação	63
2.5.3 Instrumentos de Recolha de Dados Utilizados	65

3. Análise e Interpretação dos Dados	68
3.1 Diário de Bordo	68
3.2 Questionários	69
3.3 Entrevistas	73
4. Discussão dos Resultados	75
5. Considerações Finais do Estudo	77
Conclusão do Relatório	79
Bibliografia	82
Anexos	1
Anexo 1 – 2. ^a Reflexão em Contexto de Creche	2
Anexo 2 – 6. ^a Reflexão em Contexto de Jardim de Infância	7
Anexo 3 – 1. ^a Reflexão em Contexto de Jardim de Infância	10
Anexo 4 – 9. ^a Reflexão em Contexto de Jardim de Infância	12
Anexo 5 – Planificação II em Contexto de Jardim de Infância	15
Anexo 6 – Planificação III em Contexto de Jardim de Infância	18
Anexo 7 – 1. ^a Reflexão em 1.º Ciclo do Ensino Básico II	22
Anexo 8 – 2. ^a Reflexão em 1.º Ciclo do Ensino Básico I	24
Anexo 9 – Reflexão nº 3, Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II	27
Anexo 10 – Reflexão nº 7, Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II	32
Anexo 11 – Reflexão nº 12, Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I	37
Anexo 12 – 3. ^a Reflexão Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I	41

Anexo 13 – Planificação 1 em 1.º Ciclo do Ensino Básico I	48
Anexo 14 – Planificação 12 em 1.º Ciclo do Ensino Básico I	55
Anexo 15 – Planificação 15 em 1.º Ciclo do Ensino Básico I	58
Anexo 16 – Planificação 21 em 1.º Ciclo do Ensino Básico I	63
Anexo 17 – Planificação 29 em 1.º Ciclo do Ensino Básico I	65
Anexo 18 – Diário de Bordo	68
Anexo 19 – Questionários	75
Questionário 1 (dia 6 de maio de 2014)	75
Questionário 2 (dia 22 de maio de 2014)	76
Questionário 3 (dia 11 de junho de 2014)	77
Anexo 20 – Entrevistas	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População estrangeira residente em Portugal, 1991, 2001, 2011.

Gráfico 2 – População estrangeira residente em Portugal, por grupos de nacionalidades.

Gráfico 3 – Número de alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário em Portugal Continental, entre os anos letivos de 2007/2008 e 2012/2013.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Variação registada nas 10 principais nacionalidades residentes em Portugal, em 2011.

Tabela 2 – Alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário, segundo os principais grupos de nacionalidade, em Portugal Continental, para os anos letivos 2007/2008 e 2012/2013 (%)

Tabela 3 – Alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário, segundo os principais grupos de nacionalidade, em Portugal, para os anos lectivos 2007/2008 e 2012/2013.

Tabela 4 – Análise de Conteúdo do Diário de Bordo

Tabela 5 – Análise de Conteúdo do Questionário 1, realizado no dia 6 de maio de 2014.

Tabela 6 – Análise de Conteúdo do Questionário 2, realizado no dia 21 de maio de 2014.

Tabela 7 – Análise de Conteúdo do Questionário3, realizado no dia 11 de junho de 2014.

Tabela 8 – Análise de Conteúdo da Entrevista

Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CAPLE - Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira

DGEEC – Direção Geral de Estatística de Educação e Ciência

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto-Lei

GNP – Grupos de Nível de Proficiência

I-A – Investigação – Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

J. I – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar

OTD – Organização e Tratamento de Dados

PALOP – Países de Língua Oficial Portuguesa

PALP – Países Africanos de Língua Portuguesa

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta de todo um trabalho desenvolvido ao longo de três semestres, no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste relatório estão contempladas duas dimensões que se complementam, sendo elas a *dimensão reflexiva* que inclui a reflexão relativa aos contextos educativos onde foram realizadas as práticas pedagógicas, e a *dimensão investigativa* resultante de um estudo realizado na Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I, numa turma de 2.º ano de escolaridade, com vinte e três alunos, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos de idade.

No primeiro capítulo é apresentada a dimensão reflexiva correspondente ao percurso realizado ao longo das práticas pedagógicas nos contextos educativos de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, 2.º e 3.º ano de escolaridade. Em cada um dos contextos apresento uma reflexão sobre as experiências vivenciadas ao longo da prática pedagógica realizada e a sua importância no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao longo de uma das etapas de prática pedagógica deparei-me com uma turma em que era notória a sua diversidade cultural, o que despertou a minha curiosidade e interesse e determinou o meu tema de investigação.

Assim, no segundo capítulo, correspondente à dimensão investigativa, é desenvolvido um estudo acerca do contributo da abordagem do currículo baseada nas origens culturais de um grupo de alunos, sendo orientado pela questão: “Qual o contributo de uma abordagem do currículo baseada nas diversas origens culturais dos alunos no contexto de um 2.º ano de escolaridade?”. Para responder à questão defini um objetivo geral: respeitar e valorizar a diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções. Defini também três objetivos específicos: integrar as diferentes culturas dos alunos na abordagem do currículo; planificar atividades visando a integração de elementos das culturas minoritárias existentes na turma e valorizar as culturas minoritárias de forma a eliminar estereótipos e preconceitos por parte dos alunos da cultura majoritária.

Na realização deste estudo, desenvolvi com a turma cinco atividades que me permitiram recolher dados de modo a responder à questão inicial que orientou a minha investigação.

O segundo capítulo termina com as considerações finais do estudo, onde respondo à questão inicial do estudo: “Qual o contributo de uma abordagem do currículo baseada nas diversas origens culturais dos alunos no contexto de um 2.º ano de escolaridade?” e onde apresento uma reflexão sobre o grau de concretização dos objetivos a que me propus inicialmente.

Este relatório termina com uma conclusão onde refiro qual o contributo do presente estudo, nesta minha etapa de formação bem como para a minha futura prática profissional.

A parte final deste trabalho é constituída pelos anexos de todos os documentos que fui referenciando ao longo das páginas do relatório.

CAPÍTULO I - DIMENSÃO REFLEXIVA

Introdução

A dimensão reflexiva constitui a primeira parte deste relatório e consiste na apresentação e caracterização dos contextos de ensino onde desenvolvi a minha prática pedagógica no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta parte do trabalho apresento ainda uma reflexão sobre as experiências vividas/vivenciadas ao longo do estágio realizado e a sua importância no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O meu gosto e interesse pela educação de infância e o meu desejo de trabalhar com crianças determinaram a minha escolha profissional. Assim, após a licenciatura, considerei fundamental concluir esta fase da minha formação com a realização do mestrado.

Ao longo dos três semestres do presente mestrado, tive oportunidade de experienciar práticas pedagógicas em contextos de creche - sala de 1 ano; jardim de infância - sala dos 4/5 anos e 1.º Ciclo - turmas de 2.º e 3.º anos de escolaridade.

Nos pontos que se seguem, apresento os contextos e faço a descrição de cada prática pedagógica que vivenciei. Posteriormente, faço uma reflexão relativa aos aspetos que considerei mais importantes de cada uma delas.

1. Prática Pedagógica em Educação de Infância

A prática pedagógica em Educação de Infância foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da área envolvente de Leiria e desenvolvida em dois momentos. O primeiro momento teve lugar num contexto de Creche com a duração de cinco semanas; o segundo momento decorreu em jardim de infância durante dez semanas

A instituição, com capacidade para 140 crianças, dispõe de dois pisos: rés-do-chão e primeiro andar.

No rés do chão localiza-se o berçário, duas salas de creche, três salas de jardim de infância, três casas de banho. No primeiro andar situam-se uma sala de creche, o armazém e os gabinetes técnicos: secretaria, gabinete da diretora técnica, sala de reuniões, sala das educadoras. A instituição tem ainda como serviços de apoio um refeitório, cozinha e despensa, lavandaria, três casas de banho para adultos e uma sala polivalente que serve para as aulas de psicomotricidade, música e também para momentos de lazer.

As salas de atividades são bem iluminadas, quer por luz natural, quer por luz artificial e estão providas com equipamentos e materiais suficientes e adequados ao tamanho e idade das crianças.

1.1 Contexto de Creche

A creche é o local onde a criança tem o primeiro contacto, a primeira experiência fora do ambiente familiar. É considerada

“...um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.” (Portaria n.º 262/2011, Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — 31 de Agosto de 2011, p. 4338)

Esta “... constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades.” (Instituto da Segurança Social, 2010, p.1).

São objetivos da creche

“facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva e promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade” (Portaria n.º 262/2011, Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — 31 de Agosto de 2011, p. 4338).

Realizei a minha Prática Pedagógica em Contexto de Creche com um grupo de catorze crianças de um ano, composto por seis meninos e oito meninas.

No ano anterior, dez das crianças tinham frequentado o berçário da instituição. A este grupo juntaram-se mais quatro crianças: uma que tinha estado aos cuidados da avó; duas com as respetivas mães; e uma criança que transitou de outra instituição.

No decorrer da Prática Pedagógica em Creche, tive oportunidade de fazer várias aprendizagens, que partilho nos pontos seguintes. Saliento alguns aspetos que considerei essenciais para a minha formação enquanto futura educadora neste contexto.

1.1.1 A Observação em Contexto de Creche

A observação em contexto de creche foi muito importante para a minha prática pedagógica, pois permitiu-me conhecer o contexto, o grupo de crianças, os seus interesses, as suas dificuldades, as suas rotinas e as suas reações perante determinado estímulo. Foi deste modo, possível recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem. (ME, 1997)

Neste sentido, Dias, M. (2009, p.28) diz que “ o conceito de observação pode ser entendido como o processo de recolha de informação como via de acesso à representação da realidade.”

No contexto de educação de infância, a mesma autora (p.29) refere que “ (...) a observação será o procedimento mais efectivo para obter informação sobre a criança e o contexto em que ela se insere.”

A autora acrescenta que

“ É necessário conhecer a(s) criança(s) e o(s) contexto(s) que a(s) rodeia(m) para saber o que a criança já é capaz de fazer, para ajustar respostas ao desenvolvimento da criança, para intervir (escolhendo materiais, esquemas de organização, estratégias a utilizar, regras a estabelecer, exigências a fazer).”

Pela observação, pude perceber o modo como a educadora interagia e trabalhava com as crianças. Tive ainda a oportunidade de observar o espaço/sala e respetivos recursos. Tudo isto permitiu-me ter consciência do decorrer do dia a dia das crianças na creche e da atividade desenvolvida pela educadora e pela auxiliar.

A mesma autora refere ainda que “ a observação em contexto de sala de actividades é uma estratégia privilegiada que permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança.”

No documento das OCEPE do ME (1997, p.25) a observação é “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”.

O ato de ensinar pressupõe um trabalho prévio de observação e planificação e, posteriormente a avaliação do trabalho desenvolvido.

A observação permite conhecer as crianças de forma a definir as atividades que melhor se adequam ao grupo com o qual trabalhamos.

Relativamente ao dito anteriormente Dias, M. (2009, p.30) citando Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza (2007) diz que “ a observação é um processo contínuo que requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a partir da sua forma de criação de significado para a experiência.”

Assim, a observação permite “ o conhecimento do desenvolvimento da criança e do grupo de crianças e o conhecimento do evoluir do currículo que se vai construindo em equipa com a(s) criança(s) e os adultos.” (Dias, M., 2009, p.30)

É fundamental adaptar o processo educativo às necessidades e interesses das crianças. Considero que é importante motivar as crianças para a aprendizagem, sugerindo-lhes atividades que as cativem e que despertem o seu interesse, proporcionando momentos de bem-estar e contribuindo para o seu desenvolvimento. Com base nas observações realizadas elaborei a planificação das atividades a desenvolver com as crianças. Ao longo do processo de ensino/aprendizagem, procedi à avaliação das atividades planificadas, modificando-as e adequando-as ao grupo de crianças, sempre que considerado necessário para o seu bom desempenho e desenvolvimento.

1.1.2 As Rotinas na Creche

Com o decorrer da prática pedagógica em creche fui-me apercebendo de quanto são importantes as rotinas para as crianças.

A rotina diária é importante para as crianças, pois é algo que se repete todos os dias na sala de creche que vai fazer com que as crianças percebam o que vai acontecer naquele momento, ou no momento que se segue, “... os educadores estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de

interação, de molde que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida.”
(Post & Hohmann, 2000, p.15).

Os mesmos autores referem ainda que:

(...) os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes. (...) Saber o que irá acontecer no momento seguinte, por exemplo, quando se acorda da sesta, ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia (Post & Hohmann, 2000, p.195).

Na sala de creche onde realizei a prática pedagógica, a rotina iniciava-se com o acolhimento até às nove da manhã, onde a auxiliar recebia as crianças e algum possível recado dos pais.

Aguardando a educadora, as crianças brincavam livremente pela sala.

Com a chegada da educadora, às nove horas, as crianças cantavam os bons dias e era-lhes distribuído pão. Depois de vivenciar este momento algumas vezes, apercebi-me de que a educadora aproveitava este momento para estimular o contacto entre as crianças, pois a distribuição do pão era, por vezes feita pelas próprias crianças. A educadora indicava à criança responsável por essa tarefa o nome da criança a quem o pedaço de pão tinha de ser entregue. A educadora aproveitava este momento para estimular as interações entre as crianças, que deste modo iam reconhecendo os nomes umas das outras.

Depois deste momento, seguia-se uma actividade orientada/dirigida, onde a educadora e mais tarde nós estagiárias preparávamos uma atividade com o objetivo de estimular as crianças e desenvolver determinadas competências.

Em seguida, seguia-se a higiene e a ida para o almoço, durante o qual as crianças contavam com a ajuda/ apoio da educadora e das estagiárias.

Findo o almoço, dirigíamo-nos para a sala, onde era feita a higiene (lavagem das mãos e muda das fraldas). Posteriormente, as crianças preparavam-se para a sesta: descalçavam os sapatos, a educadora distribuía as chupetas e as crianças dirigiam-se para os seus catres, onde se deitavam e eram aconchegadas por nós (educadora, auxiliar e estagiárias).

Pelas quinze horas, aproximadamente, as crianças começavam a despertar e chegava a hora de levantar. Nesta altura as tarefas de arrumação da sala e higiene das crianças eram distribuídas pela educadora, auxiliar e estagiárias. No início, senti alguma dificuldade na adequada arrumação de catres e das fraldas, pois ainda não estava familiarizada com os nomes das crianças.

Depois deste momento as crianças saíam da sala para o lanche. Tal como à hora do almoço era importante o nosso apoio, pois as crianças inicialmente não eram autónomas o suficiente para comerem sozinhas.

Em seguida, as crianças regressavam à sala e era feita a higiene das mãos. Posteriormente seguia-se um momento de brincadeira livre, na sala ou no exterior, dependendo das condições atmosféricas, até à hora em que os pais vinham buscar as crianças.

Considero que a rotina da sala de creche, que tive oportunidade de observar e experienciar, é bastante importante, pois “saber aquilo que esperar em cada parte do dia, ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (Hohmann & Weikart, 2007, p.225). As crianças ao terem o seu dia estruturado, sabem a forma com este vai decorrer, logo acabam por se sentir mais seguras, “...devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas” (Hohmann & Weikart, 2007, p.225).

A criação de rotinas é importante para o crescimento/ desenvolvimento da criança.

A repetição e o encadeamento de um conjunto de atividades diárias desenvolve, na criança: a noção de “tempo”, a perceção do “momento do dia”, e um sentido de “segurança” e de “confiança”, pois ela já sabe, já conhece não é estranho ou desconhecido, pelo que mais facilmente aceita.

A criação de rotinas é também uma forma, para o educador, de anular ou prevenir a resistência da criança.

Por exemplo, uma criança habituada a dormir a sesta, deixará mais facilmente de chorar antes de dormir porque já sabe o que acontece: depois de almoço, as crianças vão dormir.

Enquanto futura educadora, considero a rotina diária algo muito importante não só para as crianças, mas também para os educadores, pois tal como é referido por Hohmann & Weikart (2007) também nos ajuda a organizar o tempo com as crianças de modo a lhes proporcionar experiências de aprendizagem ativas e motivadoras.

1.1.3 Dificuldades Sentidas no Decorrer da Prática Pedagógica em Creche

No decorrer da prática pedagógica senti algumas dificuldades, que descrevo e explico nos parágrafos que se seguem. Tentei ultrapassar as dificuldades enfrentadas procurando a ajuda e opinião da educadora cooperante e da minha colega de estágio, sempre que possível.

A primeira dificuldade com que me deparei neste contexto foi a minha adaptação ao local e às pessoas com quem iria trabalhar durante aquele período de prática pedagógica em contexto de creche. O que considerei como uma *dificuldade*, terá sido apenas um nervosismo inicial causado pela ansiedade, pois foi facilmente ultrapassado quando conheci e tive oportunidade de trabalhar com a educadora cooperante e com a minha colega estagiária.

O contexto não era novo para mim, já tinha tido oportunidade de experienciar anteriormente, o que era a rotina em creche, não como educadora, mas como técnica de apoio à infância, no âmbito de um curso profissional que realizei. A novidade para mim foi o facto de ter de planificar para um grupo de crianças de um ano, experiência que nunca tinha tido anteriormente, apenas realizara a observação do grupo e apoio à educadora. Uma das principais atividades do educador é a planificação. Este foi o momento em que senti alguma insegurança e contei com o apoio e colaboração da educadora cooperante.

Na primeira fase da prática pedagógica acompanhei um grupo de crianças de um ano, devo dizer que foi a minha primeira experiência de responsabilidade com crianças desta faixa etária.

A fase de planificação foi a que se revelou mais trabalhosa. Nesta fase de aplicação da teoria adquirida ao longo do curso senti a importância e a responsabilidade desta etapa.

Ao planificar, em alguns momentos centrei-me no tema que iria trabalhar e só depois no que queria desenvolver nas crianças, nem sempre tive presente a importância da sequência/ encadeamento das etapas.

Nesta prática pedagógica tive oportunidade de perceber o significado da planificação e também o próprio significado de “educar”. Quando planificamos uma atividade é preciso ter em conta o grupo de crianças a quem se destina, a nossa intencionalidade educativa, isto é, o que queremos que a criança aprenda, e, finalmente, a forma mais adequada para facilitar e estimularmos o desenvolvimento da criança, selecionando atividades e estratégias, e definindo, deste modo, as nossas propostas educativas.

Tal como refere Dias (2009) para o educador, planificar é fundamental, pois ajuda a tomar decisões e a organizar diferentes propostas educativas. Ao planificar, o educador estrutura e organiza um plano que o ajudará na sua intervenção com o grupo de crianças. A planificação é uma fase de reflexão e de aplicação do conceito/teoria à realidade, ao contexto, ao grupo com o qual se trabalha. Esta dificuldade foi ultrapassada no decorrer da prática pedagógica, quando tomei consciência de que a planificação era o meu guião e por isso tinha de conter tudo o que se passava durante o dia na sala de creche, assim seria mais fácil saber o que ia fazer e aquilo de que ia precisar em determinado momento.

Ao longo das intervenções em contexto de creche deparei-me com algumas dificuldades como se pode observar no excerto da reflexão dois que a seguir se apresenta:

“tinha planificado o contar da história “ Pipoca e a Árvore do Outono” utilizando um fantoche de dedo e uma árvore desenhada em papel de cenário, em seguida como a árvore da Pipoca tinha ficado sem folhas com as crianças iria fazer uma árvore pintada com os pés e mãos das crianças, logo aí tive de durante o fim-de-semana arranjar outra estratégia uma vez que o tempo arrefeceu e as crianças se andassem só de fralda iam ter frio, assim optei por fazer a árvore com carimbos feitos com maçãs partidas a meio.

Desta atividade tenho a apontar que o fantoche de dedo era muito pequeno, pois quanto mais pequenas são as crianças, maiores devem ser os objetos e tenho ideia que as crianças acabaram por não entender o que era aquele fantoche, também quando a árvore da Pipoca ficou sem folhas fui eu que as coleei, podia e ter deixado que as crianças o fizessem. Quanto à pintura, observei que as crianças tiveram mais curiosidade em mexer nas tintas e nas maçãs do que propriamente carimbar o papel de cenário com as maçãs.” (2.^a Reflexão em Creche em anexo 2)

Tendo em conta o referido anteriormente, as dificuldades sentidas nas intervenções prenderam-se fundamentalmente com algumas falhas a nível da planificação.

Considero que o tempo de prática pedagógica desenvolvido neste contexto foi limitativo não permitindo ultrapassar as dificuldades sentidas, principalmente no que se refere à planificação e intervenção. Mesmo assim, aprendi que planificar é mais do que seleccionar actividades para as crianças realizarem, para planificar devemos ter em conta o que queremos desenvolver nas crianças e só depois seleccionar as actividades mais adequadas.

Dias, M. (2009, p.31) refere que,

“para o Educador de Infância, planificar implica refletir sobre intencionalidades, prever âmbitos e modos de intervenção com coerência e significado educativo, considerar diferentes contextos culturais, múltiplas características/histórias pessoais das crianças e implicar cada criança na construção da sua própria história, facilitando diversas experiências e tipos de manifestações e interações. Planear é integrar dados para a problematização e reflexão.”

A mesma autora acrescenta que para planificar o educador

“(…) deverá escutar a criança, procurar conhecê-la, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida de forma a contextualizar a sua acção educativa. Deverá negociar com as crianças, debater e chegar a um consenso com o grupo os processos curriculares, o ritmo e o modo de aprendizagem.” (p.31)

A autora citando ME (1997) diz ainda que para planificar é preciso refletir “(…) sobre as suas intenções educativas e as formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização”. (p.32)

Devo, ainda, realçar algumas aprendizagens realizadas, nomeadamente a importância da observação e caracterização do grupo. A faixa etária e o estágio de desenvolvimento das crianças vão determinar e condicionar o tipo de atividades e a seleção dos recursos. A observação do grupo é uma etapa prévia à planificação, que não deve ser descurada, pois é fundamental de modo que as atividades propostas se adequem às crianças e lhes proporcionem aprendizagens significativas e um desenvolvimento harmonioso.

1.1.4 Refletindo Sobre a Prática Pedagógica em Contexto de Creche

A prática pedagógica em contexto de creche foi desenvolvida ao longo de cinco semanas. Esta foi a nossa primeira experiência profissional, a primeira parte do nosso estágio.

A idade deste grupo de crianças (um ano) causou-nos alguma apreensão, pois nesta fase as crianças não falam, não transmitem objetivamente o que sentem. É necessário ter experiência para interpretar as suas atitudes/reações. Foi fundamental a ajuda e o apoio prestados pela educadora. Através dela e também do contacto/interação com as crianças foi mais fácil perceber as necessidades das crianças, se estavam ou não satisfeitas perante determinada situação/estímulo. Mesmo não verbalizando as crianças expressam-se através de sorrisos, expressões faciais que nos levam a compreendê-las.

Tivemos oportunidade de observar, planificar e pôr em prática as planificações com o nosso grupo de crianças. Para podermos planificar foi muito importante termos tido a oportunidade, nas duas semanas iniciais, de observar as crianças na sala de atividades em interação com a educadora e auxiliar. A observação permitiu-nos conhecer as necessidades das crianças, os seus gostos e interesses, as suas motivações, o que eram ou não capazes de fazer. Esta observação/conhecimento foi imprescindível para organizarmos a nossa planificação, pois era importante estabelecermos uma integração, um encadeamento com o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante e, deste modo proporcionar aprendizagens significativas para as crianças.

Na interação com as crianças, à medida que íamos desenvolvendo as atividades, fui tomando consciência da importância da planificação. Uma planificação realizada e completa facilita a intervenção do educador. Ao selecionarmos determinada atividade devemos ter bem definidos os nossos objetivos, o que pretendemos atingir, qual a nossa intencionalidade educativa. A planificação orienta a nossa atuação, devemos ter bem definido o que queremos estimular na criança e, posteriormente, selecionar as atividades e respetivos recursos para alcançar o objetivo definido.

Este momento foi fundamental para tomar consciência das diferentes etapas inerentes à atividade do educador. Foi uma experiência muito enriquecedora que me levou a

perceber os deveres e funções inerentes ao bom desempenho de uma educadora/profissional em contexto de creche.

1.2 Contexto de Jardim de Infância

A prática pedagógica em Jardim de Infância decorreu na mesma instituição onde realizei a prática pedagógica em Creche.

O jardim de infância acolhe crianças desde os três anos até à idade do ingresso no 1.º ciclo do ensino básico. “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar n.º5/97 de 10 de Fevereiro).

O grupo era composto por vinte e três crianças, doze do género masculino e onze do género feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos: dezanove com quatro anos; três com três anos e uma criança com cinco anos. Deste grupo, dezanove crianças já tinham frequentado esta instituição anteriormente e quatro crianças transitaram de outro Jardim-de-Infância.

A educação pré escolar é um momento importante na vida das crianças, uma vez que é neste espaço/momento que as crianças estabelecem contacto com outras crianças da mesma idade e onde aprendem, em conjunto com os outros.

A educação pré escolar é:

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (ME, 1997, p.19)

Na observação que realizei, verifiquei que as crianças, de modo geral, contactam facilmente umas com as outras:

“Na parte da colagem, como estavam divididas por pequenos grupos pude observar que discutiam ideias entre si, do género *“Não ponhas ai, porque já tem muitas”*; *“Esta parte sou eu que estou a fazer, vai colar ali que ainda não tem nada”*.”

Na fase de decoração dos enfeites para colocar na árvore, as crianças estavam organizadas em pequenos grupos, o que permitiu que pudéssemos ir observando, pelas mesas, a interação entre as crianças e a execução das tarefas, ajudando-as nas suas dificuldades” (Anexo 2, 6.ª reflexão em contexto de Jardim de Infância).

A interação com outras crianças, nesta etapa da sua vida, constitui um fator fundamental para o desenvolvimento e crescimento da criança, facilita a sua integração no grupo, desenvolve a sua sociabilidade e estimula a sua autonomia.

Neste contexto de jardim de infância tive oportunidade de vivenciar algumas experiências significativas para o meu percurso. Aprendi a planificar com as crianças e percebi que ao planificar com elas, vamos ao encontro dos seus gostos, das suas necessidades e dos seus interesses. As crianças acabam por se entusiasmar, e empenhar mais na realização dessas mesmas atividades, tal como é visível no excerto da reflexão seis que em seguida apresentado (ver anexo 2, 6.^a reflexão em Contexto de Jardim de Infância)

“Esta foi mais uma semana de experiências diferentes que nos permitiu uma melhor perceção das capacidades das crianças; o registo das dificuldades manifestadas; a identificação do tipo de tarefas em que se sentem mais à vontade e que facilitam a entreaajuda.

Foi uma oportunidade para conhecer mais um pouco do que é este grupo de crianças, apesar de achar que nunca as conhecemos totalmente (...)”

Neste grupo que tive a oportunidade de observar, nenhuma das crianças estava abrangida pelo DL n.º3/2008, com necessidades educativas especiais, no entanto o grupo integrava crianças com problemas comportamentais e de saúde, nomeadamente, alergias alimentares. Foi possível observar as várias estratégias que a educadora utilizou para contornar estes problemas: por exemplo, na hora de almoço, quando começámos a ajudar a servir o almoço às crianças, a educadora tinha sempre o cuidado de nos dizer “Não deem o alimento x à criança Y porque ela é alérgica, não pode comer”. Era notória a forma como a educadora se mantinha sempre atenta perante estas situações.

1.2.1 A importância da Observação em Contexto de Jardim de Infância

Este novo contexto envolvia um espaço diferente e um grupo de crianças diferente, pelo que a observação foi o principal instrumento de recolha de dados e de informação, para melhor conhecimento do grupo de crianças com quem iria trabalhar e do espaço onde iria desenvolver as actividades.

Recolhendo dados através da observação “o educador, como prático reflexivo, avalia as conquistas e aprendizagens das crianças (...)”(Pinheiro *et al.*,2007, p.130). É através

dessa reflexão que o educador, no decorrer do dia a dia, vai adequando a sua prática às crianças do grupo.

Verifiquei que a educadora abordou um mesmo conteúdo de forma diferente, tendo em conta a idade do grupo de crianças – três, quatro e cinco anos:

“Através da observação, apercebi-me que existe nas atividades planificadas pela educadora uma diferenciação pedagógica, atividades preparadas para o grupo de crianças que maioritariamente têm quatro anos são adaptadas para as crianças de três anos sendo o conteúdo a abordar o mesmo mas a forma de como é feito é diferenciada.” (anexo 3, reflexão 1 em contexto de Jardim de Infância)

Este registo foi importante, tendo em conta a planificação que teria de elaborar.

Assim, a observação tornou-se um instrumento importante para conhecer o grupo de crianças, o seu desenvolvimento, as suas capacidades e ter em conta a informação recolhida aquando da elaboração da planificação, adequando os conteúdos a abordar, as atividades a desenvolver e os recursos a utilizar às crianças/grupo. A observação também permitiu e orientou a construção dos materiais adequados à concretização das atividades propostas.

“ Na quinta-feira a atividade consistia em vestir um boneco para o Inverno, mas os envelopes dados às crianças tinham intrusos (roupas de Verão). Identificaram bem os intrusos, tiveram dificuldade em fazer a colagem, pois os materiais eram de pouca espessura, eram em papel, e na concretização da atividade conclui que se voltar a realizá-la, terei de usar materiais de maior dimensão. Talvez se as roupas fossem maiores, as crianças tivessem mais facilidade em concretizar o que lhes era pedido. (anexo 4 – 9.ª Reflexão)

É importante salientar que esta actividade – observação do grupo – permitiu uma aproximação com as crianças o que, posteriormente, facilitou o desenvolvimento da prática pedagógica.

1.2.2 O educador em Contexto de Jardim de infância

No decorrer da prática pedagógica em contexto de jardim de infância fui-me apercebendo do quanto o educador é importante para o grupo de crianças. A principal função do educador é de responder às necessidades, ritmos e interesses das crianças e cuidar delas durante o período em que estas se encontram no estabelecimento de educação pré-escolar, longe da família. (ME, 1997)

O educador deve promover situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da criança. Deste modo, ao educador de infância cabe a tarefa de:

“ (...) organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças; mobilizar e gerir os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação; criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto)

De acordo com o mesmo decreto-lei o educador deve relacionar-se com as crianças promovendo a sua autonomia, envolvendo a criança em atividades individuais ou de grupo; deve também fomentar o trabalho cooperativo entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; promover o desenvolvimento afetivo, emocional e social da criança e do grupo; estimular a curiosidade da criança pelo mundo que a rodeia, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

No decorrer da prática pedagógica, tivemos em conta o papel e a função do educador, tentámos proporcionar estímulos às crianças visando o seu desenvolvimento harmonioso.

O educador é o modelo com o qual as crianças contactam todos os dias, tal como pude observar durante a minha prática pedagógica em contexto de creche e jardim de infância, muitas vezes as crianças tentavam fazer o mesmo que a sua educadora. As crianças mostravam-se sempre atentas ao que lhes era transmitido e empenhadas em realizar as tarefas que lhes eram propostas, quer pela educadora, quer por nós, estagiárias.

O educador é quem cuida e está presente na ausência da família, é através de nós, das experiências que lhes proporcionamos, das interações que estabelecem connosco e com os colegas que as crianças vão construindo a sua personalidade.

1.2.3 Aspectos relevantes da Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância

O contexto vivenciado durante esta Prática Pedagógica serviu para compreender melhor como se trabalha em jardim de infância, tal como para conhecer estratégias diferentes para trabalhar com as crianças daquela idade. Acompanhei a realização de fichas de trabalho pelas crianças e utilizei este recurso em algumas das minhas intervenções como forma de concluir/consolidar algumas atividades propostas, como é visível na planificação que menciono nos anexos 6 e 7.

Para a consolidação do tema trabalhado, podemos também recorrer a diferentes estratégias e usar recursos diversificados, tais como fichas de trabalho, desenhos, construção de cartaz coletivo, entre outros.

Um aspeto que achei muito importante na sala de JI foi o facto de terem uma mascote, a Mica, um fantoche feito em esponja que, na maioria das vezes, servia de motivação para as atividades que eram propostas ao grupo.

Quando a Mica aparecia, as crianças ficavam muito entusiasmadas para saber qual o desafio que esta lhes trazia, ou o que iam aprender com ela.

A experiência no contexto de JI foi também uma oportunidade para perceber as diferenças que existem entre as atividades propostas em creche e em jardim de infância.

Na creche as crianças têm mais o apoio do educador, penso que há uma proximidade maior entre o educador e a criança. O educador apoia as crianças na realização de atividades orientadas. As atividades realizadas em creche são mais sensoriais. No jardim de infância as crianças já são mais autónomas, pedem para realizar as tarefas sozinhas, não deixando de solicitar a ajuda do educador quando necessitam. As atividades propostas são de nível de complexidade mais elevado relativamente à creche, pois a criança entre estes dois períodos evolui, e consoante essa evolução, os estímulos vão sendo sempre mais complexos.

Mais uma vez saliento a importância da planificação e a necessidade de ter em conta a faixa etária das crianças e o seu estágio de desenvolvimento, para a organização e

preparação do trabalho a desenvolver, isto é, para seleção de estratégias, atividades e recursos adequados.

Uma dificuldade enfrentada na prática pedagógica em JI foi a planificação. Inicialmente tinha alguma dificuldade em planificar de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Para ultrapassar esta dificuldade, foi fundamental o trabalho colaborativo entre a educadora cooperante e as estagiárias. Foram proporcionados momentos de reflexão conjunta e de partilha, tendo sido discutidos/escolhidos os conteúdos a abordar, as atividades a desenvolver e os recursos materiais a usar. Para a seleção dos conteúdos a transmitir e a correta adequação das estratégias/atividades às crianças, considero imprescindível o apoio e a ajuda da educadora cooperante, como profissional experiente e mais conhecedora do grupo.

Esta experiência também constituiu um momento de reflexão e consciencialização, para mim, como educadora/estagiária. No início do período de estágio, limitava-me a fazer a descrição das atividades, senti alguma dificuldade em refletir sobre a atividade desenvolvida, em salientar os aspetos positivos e negativos e, sobretudo, em reformular e adequar convenientemente a prática pedagógica ao grupo de crianças com o qual trabalhava, atendendo à faixa etária e ao seu nível de desenvolvimento.

Os momentos de reflexão, a troca de opiniões e a partilha revelaram-se cruciais para a tomada de consciência. É necessário avaliar a nossa atuação, as atividades desenvolvidas, as respostas/o desempenho das crianças e salientar os pontos fortes e os pontos fracos. É fundamental fazer uma análise do que correu menos bem para podermos alterar/reformular/corrigir, procurando melhorar a forma de atender aos interesses e necessidades das crianças e, deste modo, melhorar a nossa prática pedagógica.

2. Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática pedagógica em 1º ciclo constitui o segundo momento do meu estágio no Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No início desta experiência profissional, criei grandes expectativas, enfrentei e ultrapassei alguns obstáculos. O contexto de 1º ciclo representou mais um desafio, nesta minha caminhada. Trabalhar com grupos diferentes, alunos/crianças mais velhas; o entusiasmo era enorme e a expectativa grande...

A Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do ensino Básico foi vivenciada em dois momentos distintos, o primeiro momento com uma turma de segundo ano de escolaridade e o segundo momento com uma turma de terceiro ano de escolaridade, de escolas pertencentes ao mesmo agrupamento.

Nos pontos que se seguem apresento os contextos do desenvolvimento destas práticas, em seguida faço uma reflexão sobre os pontos mais importantes destas experiências.

2.1. Apresentação dos Contextos de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

O grupo de 2.º ano de escolaridade com o qual tive oportunidade de vivenciar o primeiro momento em contexto de 1.º Ciclo era constituído por vinte e três alunos, sendo doze do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. A maioria dos alunos frequentara anteriormente instituições de educação pré-escolar, apenas dois alunos nunca tinham frequentado o ensino pré-escolar.

Os alunos desta turma eram oriundos de contextos diversificados e tinham diferentes origens culturais. Este aspeto despertou a minha curiosidade e interesse e motivou a minha investigação posterior. Ao longo da observação e neste momento da prática pedagógica, fui recolhendo dados/elementos que serão abordados e tratados no capítulo II do meu relatório e constituem objeto da dimensão investigativa do presente relatório.

O segundo momento e último da minha prática pedagógica de 1.º ciclo foi vivenciado com uma turma de 3.º ano de escolaridade. Considero que foi um momento trabalhoso mas muito interessante e correspondeu às minhas expectativas, tal como refiro na 1.ª reflexão desta prática (ver anexo 7).

“Quando chegámos pela primeira vez ao local de prática pedagógica fiquei surpreendida com o ambiente, com a sala e com a turma e a sua relação com a professora “fez-me recordar os meus tempos de escola primária”, à primeira vista pareceu-me que os alunos e a professora tinham uma relação de proximidade, que havia respeito na sala mas misturado com alguma afetividade, o que com o passar dos dias se foi comprovando, pois os alunos continuavam assim com a professora e também se começaram a aproximar de nós.”

A turma era constituída por vinte e seis alunos, sendo dez do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Ao longo da prática pedagógica desenvolvida com as turmas do 1º Ciclo, foram vários os pontos que achei importantes para reflexão, nomeadamente, a observação e a planificação, a importância do trabalho cooperativo entre professores e, por fim, a necessidade de refletirmos sobre a nossa prática pedagógica. A análise e avaliação do desempenho e as reacções dos nossos alunos face aos estímulos/actividades propostas são fundamentais para aferirmos a eficácia da nossa atuação. É importante saber observar e ouvir os nossos alunos de modo a perceber as suas dificuldades e facilidades perante determinada matéria/tarefa, por forma a manter ou alterar e, sobretudo, adequar o nosso plano de aulas futuras em benefício das aprendizagens dos alunos.

2.2 Observar em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Observar as duas práticas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico foi fundamental, na medida em que pude tomar consciência do comportamento dos alunos, em grupo/turma e individualmente e, do modo como estavam habituados a trabalhar em sala de aula, como é possível verificar no excerto abaixo apresentado (2.ª reflexão – Prática Pedagógica 1.º Ciclo do Ensino Básico I, ver anexo 8)

“No primeiro dia da semana saliento a aula de matemática, onde foi possível observar o comportamento dos alunos perante a execução de uma tarefa matemática, mais concretamente no momento em que os alunos tinham de utilizar estratégias de cálculo. Talvez por ser segunda-feira de manhã, as crianças estavam um pouco esquecidas de como se realizava a tarefa, mas depois de a professora relembrar as estratégias de cálculo, os alunos conseguiram realizar o que lhes fora proposto.

Durante a realização da tarefa a professora cooperante sugeriu-nos que fôssemos circulando pela sala de modo a podermos observar mais de perto a forma como as crianças trabalhavam individualmente. Foi possível verificar que alguns alunos da turma apresentam dificuldades. Estes

não pedem o apoio da professora, não se esforçam para realizar a tarefa e tentam escrever o mesmo que o colega do lado.”

Foi também possível observar as estratégias que as professoras utilizavam para cativar os alunos. Observando a sala apercebi-me dos materiais disponíveis aos quais poderia recorrer aquando da minha intervenção. Era importante saber que materiais tinha disponíveis e os que necessitava de construir.

Mais uma vez se verifica que a observação é muito importante para que possamos planificar de acordo com a necessidade dos nossos alunos. Estrela, A. (1990, p.26) diz que “(...) o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de observar e problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas”. Tendo em conta o referido pelo autor, o professor deve ter em conta o que observa da sua turma para poder adequar as matérias a lecionar aos seus alunos, de modo a cativá-los e a tornar as aprendizagens significativas.

Estrela, A. (1990, p.26) acrescenta ainda que “(...) a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação”. O facto de observar a turma e de analisar o meu trabalho leva-me a refletir sobre o que fiz e, em alguns casos, modificar a minha atuação. Pela observação pude perceber as falhas, algo que planeei concretizar de determinada forma com os alunos e que não resultou como esperava, o que poderá determinar uma alteração como se pode observar no excerto seguinte (ver anexo 9)

“Numa próxima atividade experimental, tenho de ter em atenção, antecipadamente, a verificação do material necessário para não voltar a ficar nervosa e ter de alterar a forma como tinha planificado.”

A observação é um instrumento fundamental, uma mais-valia, que nos orienta na seleção das estratégias mais adequadas ao grupo de alunos com o qual trabalhamos.

2.3 Planificar em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A elaboração de uma planificação para este contexto revelou-se um desafio, pois a estrutura de uma planificação para 1.º ciclo implica itens que não constavam nas planificações de creche e jardim de infância, nomeadamente, a definição de objetivos, domínio ou conteúdos. Em creche e jardim de infância tínhamos uma *intencionalidade educativa*.

Para um melhor desempenho desta tarefa, realizei, juntamente com a minha colega estagiária, uma pesquisa de modelos de planificação para 1.º ciclo. Assim, escolhemos um modelo que achámos mais adequado, de acordo também com a opinião das docentes cooperantes que nos acompanharam nas práticas pedagógicas.

Para elaborarmos a planificação, recorremos ao Programa do 1.º ciclo e às Metas Curriculares do Ensino Básico para percebermos que matérias iriam ser abordadas aquando da nossa intervenção.

Ao longo das duas práticas pedagógicas apercebi-me de que planificar neste contexto, além de ser “ (...) uma forma de organizar o trabalho”, é também “(...) uma tarefa privada que implica organizar/cruzar dados, informações, conhecimentos, atividades mentais não observáveis (só as acções que dela resultam são passíveis de observação) que realçam as reflexões de quem planifica.” (Arends, 1995 citado por Dias, M. 2009, p. 29).

A planificação neste contexto exigiu um trabalho cauteloso, pois as matérias não eram novas, mas era necessário arranjar estratégias adequadas para as abordar com os alunos, tarefa que nem sempre é fácil, tal como refiro no excerto seguinte (ver anexo 10)

“Na apresentação e descrição do sistema excretor à turma penso que fui muito teórica, deveria ter adotado a estratégia da aula do sistema circulatório, em que à medida que eu ia falando, os alunos registavam na folha com o respetivo sistema. Depois de refletir sobre o que fiz concluo que o facto de ter adotado uma estratégia diferente para abordar aquela matéria não ajudou nem os alunos nem a mim. Se a estratégia fosse a mesma que adotei para o sistema circulatório, a aula teria corrido muito melhor e, eu teria conseguido fazer melhor a sistematização no final da aula. “

Nem sempre alcançamos os resultados previstos/esperados, pelo que a nossa planificação deve ser flexível, e alterada ou reformulada, quando se verifique necessário.

Para preparar as aulas/intervenções, elaborei as planificações, e preparei a matéria/conteúdos/conceitos a leccionar. Ao longo deste trabalho de planificação/preparação, verifiquei que consultar apenas os manuais não era suficiente. Tomei consciência de que um professor, ao longo da sua vida profissional, tem de continuar a ser um “estudante”, continuar a sua formação. Para abordar conteúdos/conhecimentos, o professor deve fazer uma preparação adequada, tem de pesquisar, procurar informação fidedigna para poder organizar a informação e abordá-la

da forma mais adequada aos seus alunos, simplificando a linguagem e elaborando materiais que facilitem a aquisição dos conhecimentos. Ao longo da preparação das nossas intervenções, pudemos analisar os manuais com os quais trabalhámos e constatámos que devemos, por vezes, completar a informação que vem transmitida no manual.

A elaboração da planificação revelou-se, para mim, uma tarefa interessante. O que se revelou mais trabalhoso, foi a preparação das aulas: procurar fontes corretas que sustentassem a matéria que iria abordar, de forma a que os recursos construídos para apoiar a aula fossem adequados e cientificamente corretos.

Devo salientar que o trabalho colaborativo entre as estagiárias e o apoio/ajuda prestada pelas professoras cooperantes foi muito importante para a concretização desta nossa tarefa.

2.4 A Importância das Expressões no Desenvolvimento do Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decurso deste momento da nossa prática pedagógica, apercebemo-nos do quanto as expressões artísticas (com mais foco a expressão dramática) foram importantes para o desenvolvimento do currículo com as duas turmas com que tivemos oportunidade de trabalhar em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A turma de 2.º ano de escolaridade, tinha alunos com vergonha, que revelavam alguma inibição ao ler e expressar-se para o grupo/turma, por exemplo ao apresentar os trabalhos. Esta questão interessou-nos e orientou a preparação do nosso trabalho, pois considerámos importante ajudar os alunos a ultrapassar essa inibição. Observámos que as actividades desenvolvidas na área das expressões eram, de modo geral, do agrado dos alunos que se mostravam receptivos e colaboravam facilmente. Assim, pensámos que seria interessante trabalhar as outras áreas curriculares com recurso à área das expressões. À medida que íamos desenvolvendo actividades, foi possível registar alterações no comportamento e atitude dos alunos, nomeadamente na relação com os outros, era visível uma maior abertura. Este tema motivou o trabalho de investigação da minha colega de estágio.

Aquando da caracterização da turma de 2º ano, foi possível verificar que alguns alunos eram oriundos de diferentes culturas. Pensámos que, por um lado, seria enriquecedor para o grupo conhecer um pouco a cultura e vivências dos colegas e, por outro lado, seria interessante e, possivelmente, um motivo de orgulho, para cada aluno, partilhar/dar a conhecer aos seus colegas a suas próprias tradições/costumes e, finalmente, uma das principais finalidades foi favorecer a integração dos alunos.

As crianças nunca tinham partilhado, no contexto da sala de aula, aspetos relativos à sua cultura. Foram desenvolvidas atividades através das expressões, conjuntamente com as outras áreas do saber como o português, a matemática e o estudo do meio. Foi criada essa oportunidade de partilha e os alunos, à medida que iam participando nestas atividades, mostraram-se mais desinibidos ao falar sobre a sua cultura.

“ Nesta atividade os alunos que vieram de outros países não sentiram vergonha em dizer e indicar aos colegas onde ficava o seu país.” (Reflexão n.º12 – Prática Pedagógica 1.º Ciclo em Ensino Básico I, ver anexo 11)

Tal como é referido por Almeida, P. (2012) “A área da Expressão Dramática merece um lugar de relevo no currículo da educação básica devido às suas potencialidades na educação global da criança, realçando-se a sua importância no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, sendo ainda um excelente veículo de sociabilização.” (p.7)

Nesta turma foi possível observar que, quando recorriámos à expressão dramática para abordar outras áreas do currículo, os alunos mostravam-se mais descontraídos, talvez pela disposição do espaço sala, ou pelo facto da abordagem ser feita de uma forma mais lúdica, recorrendo à imaginação e simulação.

Na turma do 2.º ano de escolaridade foi necessário ajudar e apoiar os alunos, estes tinham, por vezes, vergonha de trabalhar com alguns colegas, o que, com o decorrer da prática pedagógica, se foi alterando e, em meu entender, o recurso às atividades de expressão dramática contribuiu para esta mudança de atitude.

Na turma de 3.º ano de escolaridade também propusemos atividades de expressão dramática, os alunos foram mais espontâneos, quase não era preciso ajudá-los. Quando lhes era proposta a tarefa, os alunos trabalhavam espontaneamente com os colegas. Tinham um grande à vontade uns com os outros e, no decorrer de atividades de

expressão dramática, quando, por vezes, um ou outro se mostrava mais inibido, os colegas puxavam por ele. É importante referir que a diferença de idades, o nível de desenvolvimento e o maior conhecimento entre os alunos da turma contribui para uma atitude e desempenho diferentes.

Estas duas turmas mostraram-se bastante diferentes mas, alcançaram resultados positivos e bastante satisfatórios de igual modo. Na turma do 2º Ano, os resultados foram mais notórios, uma vez que eram alunos mais inibidos. Na turma do terceiro ano os resultados foram igualmente positivos, mas como era uma turma com uma relação mais próxima, não foi tão significativa a evolução.

2.5 Trabalho Cooperativo entre Futuros professores do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Durante a prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico foi possível perceber o quanto é importante trabalhar em conjunto e trocar experiências.

O trabalho em equipa, com a colega estagiária, foi fundamental e facilitou a nossa tarefa. Ao contrário do que acontecera nas práticas pedagógicas anteriores, o nosso horário letivo permitiu-nos ter uma tarde livre, que aproveitámos para planificar e trabalhar em conjunto.

No semestre anterior isso não foi possível, por dificuldades de horários, e as diferenças foram notórias.

Ao planificarmos em conjunto, cada uma de nós sabia o que a outra ia fazer. Foi possível trocar ideias, debater pontos de vista e chegar a um consenso quando existiam dúvidas. Esta troca e partilha facilitou a nossa intervenção no contexto da sala de aula

Boavida e Ponte (2002) citados por Cristo, I. (2008, p.42) defendem que

“...a colaboração envolve diversos aspectos no desenvolvimento do trabalho, tais como: um objectivo comum que oriente o trabalho a desenvolver e que enquadre a possibilidade de interesses e necessidades individuais; que haja uma liderança partilhada e uma relação de cumplicidade; um clima de respeito mútuo para que todos possam partilhar saberes e experiências.”

Posso dizer que esta prática pedagógica foi bastante importante para aprender a trabalhar com outros elementos. Tomei consciência de que a entreatajuda e a cooperação permitem ultrapassar mais facilmente os obstáculos e são imprescindíveis para o

desenvolvimento de um bom trabalho e trabalhando em cooperação as dificuldades são mais fáceis de ultrapassar.

2.6 Refletir Enquanto Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer destas práticas pedagógicas tomei consciência da importância da reflexão, não só para nós, professores, e entre nós, mas também da reflexão feita com os alunos.

O professor reflexivo é aquele que reflete antes, durante e após a sua prática, sobre a planificação, as estratégias, o seu conhecimento científico, os recursos materiais, a forma como os alunos reagem, sobre o ambiente educativo, as aprendizagens que os alunos adquirem, e as dificuldades que sentem. É também aquele que pensa em novas estratégias para abordar os conteúdos com os alunos. “A reflexão na ação é fundamental na superação de situações problemáticas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática” (Reis, 2011, p.54).

O professor/educador, com base na reflexão, pode ter a oportunidade de trabalhar e aplicar o currículo com um outro “olhar”, apresentando uma intervenção ativa. Assim, é referido pelo autor Reis (2011, p.54), “através da reflexão sobre a prática, os professores podem alterar/(re)construir/desenvolver os currículos, de forma a encontrarem os caminhos mais adequados às metas desejadas.”

Reis (2011, p.54) diz ainda que, “este tipo de reflexão permite que os professores se assumam como investigadores na prática e se envolvem num processo contínuo de auto-formação”. Através da reflexão, os professores estruturam e reestruturam o seu conhecimento prático e pessoal.

O professor deve pensar nas dificuldades que sentiu e na forma de as ultrapassar, deve ainda ter em consideração os alunos a nível emocional, afetivo e social, de forma a promover um desenvolvimento integral do aluno. Adquirir um papel reflexivo, torna o professor construtor do seu conhecimento e das suas opiniões. “O conhecimento profissional do professor baseia-se na experiência e na reflexão sobre a experiência” (Reis, 2011, p.54).

É importante que o educador/professor seja um modelo exemplar para o aluno, ensinando-o a refletir e para isto, é necessário que o aluno tenha tempo e espaço destinado para esse efeito.

Não devemos apenas refletir sozinhos sobre como correu o dia com os nossos alunos, mas sim dar-lhes a oportunidade de refletirem connosco de modo a demonstrarem as dificuldades que sentiram, o que foi mais fácil para eles naquela aula.

Abrangendo a “arte de refletir” a professores e alunos, os frutos poderão ser maiores e mais valiosos. Dar a oportunidade ao aluno de partilhar as suas ideias e necessidades, pode ajudar o professor a ir ao encontro das suas dificuldades e das suas ambições.

Como futura profissional da educação desejo ter um papel presente e ativo e não um papel meramente técnico e teórico (Alarcão, 1996).

Segundo o mesmo autor, “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (p.5). Um professor só conseguirá dar o seu melhor, quando adquirir uma postura reflexiva, atenta e investigativa.

Como já foi referido anteriormente, não basta refletir, é preciso envolvermo-nos nas questões que nos “chamam mais à atenção”, estarmos atentos e questionarmo-nos, de forma a encontrarmos respostas para as nossas próprias questões e dúvidas. Alarcão (1996, p.6) refere que “nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal (...)”.

2.7 Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Esta prática pedagógica representou, para mim, um desafio que tentei sempre superar da melhor forma. Esta experiência mostrou-me que os nossos alunos são muito importantes e, por isso temos de ser muito criteriosos na elaboração das planificações.

Durante esta prática foi muito importante refletir sobre o que íamos desenvolvendo para registar os fatores de sucesso e identificar os problemas que iam surgindo de modo a que, futuramente, pudéssemos aperfeiçoar as nossas planificações em benefício dos alunos.

No início da prática pedagógica, tentei cumprir na perfeição as planificações que elaborara. Com o decorrer do tempo apercebi-me de que o importante não era seguir a planificação à risca, era, sim, que os alunos percebessem o que lhes queria fazer aprender, e para isso muitas vezes precisava de mais tempo.

Apercebi-me de que a planificação era apenas um guião que tinha de seguir, mas não deveria representar uma imposição. Quando planificamos tentamos prever como vai decorrer a nossa aula, mas nem sempre estão previstas todas as dúvidas que os alunos poderão ter, logo, quando necessário, temos de alterar a planificação tentando responder às necessidades dos alunos.

A planificação não é estanque, é um guião, que orienta as nossas aulas e que deve ser flexível. Na minha vida, enquanto futura professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ainda tenho muito que aprender, mas penso que com o tempo e com as pessoas com quem irei trabalhar, que têm mais experiência, tudo será ultrapassado.

2.8 Conclusão das Práticas Pedagógicas no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer deste mestrado todas as práticas pedagógicas foram de grande importância para a minha formação enquanto futura educadora e professora.

Foram contextos diferentes mas todos me proporcionaram aprendizagens muito significativas. Na prática pedagógica em educação de infância, aprendi que o afeto, o carinho é muito importante para as crianças; quando estão longe dos pais somos nós, educadoras, as responsáveis pela criança e pelo seu bem-estar, tal como também somos responsáveis por proporcionar atividades que estimulem o seu desenvolvimento.

Aprendi que, quando planificamos uma atividade quer para creche, quer para jardim de infância, temos de ter em conta a intencionalidade educativa, isto é, temos de ter presente a intenção subjacente à atividade que propomos, o que queremos que as crianças aprendam com a referida atividade. Em primeiro lugar temos de saber o que queremos que as crianças aprendam, o que queremos desenvolver na criança e só depois pensar numa atividade que responda ao que pretendemos.

O contexto de 1.º Ciclo também se revelou um grande desafio para mim, nunca tinha planejado aulas para um dia inteiro e, com o decorrer desta prática, pude perceber o quanto dar aulas exige de nós. Para poder dar uma aula de qualquer conteúdo relativo aos anos de escolaridade com que realizei a prática pedagógica, foi necessário rever matérias, ir pesquisar sobre determinados temas e, apercebi-me de que, os manuais não são suficientes para nos esclarecer sobre as matérias a abordar. É necessário recorrer a outros livros, outras fontes e assegurarmo-nos de que as fontes são seguras e se estão de acordo com o que é exigido no programa.

Ambas as práticas foram desafiantes, mas ao contrário daquilo que eram as minhas expectativas no início deste mestrado, momento em que a área que mais me cativava era a educação de infância, termino o mestrado fascinada com o mundo do 1.º Ciclo, onde as crianças nos desafiam mais e nos levam todos os dias a procurar respostas para satisfazer as suas dúvidas. Nós, professores, temos de estar preparados para estes momentos, temos de estar sempre atualizados e sempre a estudar para nunca deixar que os nossos alunos fiquem insatisfeitos com o que aprendem. É também importante saber procurar e encontrar fontes credíveis.

Esta última etapa do meu estágio foi um momento muito gratificante e vivido com maior intensidade. As observações e as experiências com os grupos anteriores trouxeram-me alguma experiência e preparação e contribuíram para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do meu desempenho profissional.

Termino dizendo que o professor deve ser um eterno estudante.

CAPÍTULO II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Introdução

O capítulo II deste relatório destina-se à componente investigativa. Este capítulo encontra-se dividido em cinco pontos. No ponto um apresento o enquadramento teórico, onde faço uma revisão dos conceitos ligados ao tema em estudo. No ponto dois, dedicado ao estudo, é feita a contextualização do estudo, a apresentação do problema, da questão de investigação, dos objetivos; é feita a descrição do estudo e, por fim, são apresentadas as opções metodológicas. O ponto três é dedicado à análise e interpretação dos dados recolhidos. No ponto quatro é feita a discussão dos resultados e, por último, no ponto cinco, são apresentadas as considerações finais do estudo.

1. Enquadramento Teórico

Nesta parte do trabalho pretendo apresentar a fundamentação teórica que está na base e que sustenta a minha investigação.

Os momentos que vivemos, as transformações da nossa sociedade, têm-nos provado que é urgente atender às diferenças que coexistem no mesmo espaço.

As diferenças registam-se aos vários níveis: da cultura, da etnia/raça, da religião e da língua. Estas são muito evidentes nas escolas de hoje e determinam ou, em minha opinião, deviam determinar a abordagem do currículo em sala de aula ou, de forma geral, a educação dos jovens.

Apresento diferentes teorias relacionadas com este tema. Tento ainda definir alguns conceitos que surgem neste contexto, que considero fundamentais para este estudo, tais como *cultura*, *multiculturalidade*, *interculturalidade*, entre outros.

Apresento dados estatísticos que ilustram questões como a diversidade cultural em Portugal e os alunos estrangeiros nas escolas portuguesas, um dos principais fatores que estão na origem da diversidade cultural nas escolas portuguesas.

Refiro, finalmente, alguns aspetos relacionados com o papel do professor e da escola face à diversidade que é a escola de hoje.

1.1 DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

1.1.1 Cultura

Existem diversas definições de cultura. Tylor citado por Crespi (1997, p.13) apresenta o conceito de cultura como “(...) aquele conjunto de elementos que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, usos e qualquer outra capacidade e costumes adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade.”

Neste sentido,

“a ideia de cultura está relacionada com herança, transmissão, repetição, tradição e perpetuação. O ser humano que nasce no seio de uma comunidade irá herdar todo um conjunto de conhecimentos, valores e costumes, que serão guias de toda a sua conduta e caracterização como membros de uma sociedade específica e não outra qualquer.” (Brito, C., 2008, p.9)

Na sociedade atual assistimos a um contacto diário entre diversas culturas.

“Este contacto tem questionado o conceito tradicional de cultura. Questiona-se acima de tudo, se as culturas distintas não se influenciam ou deixam marcas mútuas. Se se influenciam, se deixam marcas, então a cultura não será apenas um conjunto herdado de valores, costumes e práticas.” (Brito, C., 2008, p.10)

Fornas, J. (1995) citado por Brito, C. 2008, p.10) acrescenta que “ (...) a cultura é um processo activo e criativo, isto é, está em constante movimento, comunicando, relacionando-se e expandindo-se.”

Cardoso, C. (1998, p.23) contradizendo um pouco o que o autor anterior diz, refere a cultura como: “ (...) um conjunto de características materiais e espirituais, mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas que as mantêm e transmitem de modo semelhante de geração em geração.”

Palanca, D. (2000, p.385-387) define as seguintes características gerais de cultura:

- “- A cultura não é apenas algo racional que se vê e analisa, aqui e agora, mas também algo de que se gosta, sente e vive-se;
- Todas as culturas criam e recriam, vivem tensões, conflitos e interagem com outras culturas, por isso influenciam e são influenciadas;
- A cultura é um processo ou sistema dinâmico;
- As funções principais da cultura são de carácter social, epistemológico, valorativa e simbólica. Estas desenvolvem uma forma singular de aceder à realidade, de conhecer e relacionar-se, de se autocompreender, criando uma racionalidade e sensibilidade próprias;

- A conceptualização acerca do outro, do estranho, do estrangeiro é construída a partir do que a cultura considera normal ou natural. Essa conceptualização conduz a relação com o outro dentro e fora de uma sociedade;
- As culturas podem-se definir pelas suas diferenças de conteúdo, pela forma como organizam as suas diferenças, pelo modo como concebem as diferenças culturais no interior da sua própria cultura e pelo modo como formam as diferenças interculturais;
- Nenhuma cultura é perfeita nem auto-suficiente. Assim, impor outra cultura como modelo a seguir será ilegítimo pois é um entrave ao seu desenvolvimento;
- As grandes transformações sociais, políticas e económicas necessitam de trocas culturais;
- A linguagem que se utiliza é um indicativo da concepção ou modelo que se tem sobre a cultura;
- Nenhuma cultura pode ser medida ou valorizada segundo referências ou escalas alheias a ela. Sendo necessário uma nova perspectiva e diferentes critérios de aproximação cultural, que não coloquem a cultura de cada um como referência de todas as outras.”

Para concluir, “as diferentes culturas coexistem lado a lado e por isso é necessário compreender que aquelas influenciam e são influenciadas. O respeito e a tolerância revelam-se essenciais para a interação” (Brito, C. 2008, p.12). Considero que a escola é, por excelência, um local /espaço onde as diferentes culturas coexistem e estão em permanente interação e onde se fomentam e resolvem os conceitos de *respeito* e *tolerância*.

1.1.2 Multiculturalidade e Interculturalidade

A imigração trouxe um conjunto de questões às quais é necessário atender, principalmente a nível da educação e da Escola.

Neste contexto surgem conceitos tais como: *multiculturalidade*, *interculturalidade*, *pluralismo cultural*, apresentados e estudados por diferentes autores que se preocupam com as questões de educação nos nossos dias, na nossa sociedade. Vieira, R. (1999) salienta que se deve pensar “numa educação para o plural, o que implica reestruturar o sistema de atitudes que em cada um de nós é responsável pelas representações que temos dos outros.”

Relativamente aos conceitos de *multiculturalidade* e *interculturalidade* Vieira, R. afirma que tem havido alguma confusão entre os conceitos e, por isso, muitos autores preferem falar em pluralismo cultural.

“O pluralismo cultural rejeita tanto o racismo implícito na americanização como a concepção de uma cultura única emergente de um caldo de culturas. Enquanto reconhece a existência de uma cultura americana dominante, o pluralismo cultural também reconhece a força e a permanência das suas subculturas. [...] A metáfora do caldo de culturas com as implicações de homogeneidade, é

substituída pela metáfora de *salada*, na qual cada elemento é distinto e vale por si próprio, ao mesmo tempo que contribui para o todo e se liga com um tempero comum que é a cultura dominante.” (Winitzky citado por Vieira, R., 1999, p.65)

Vieira, R. (1999) refere que para ele faz mais sentido a metáfora de *salada*, pois é mais rica, “pressupõe um modelo que integra a diversidade na identidade.” (p.65)

O mesmo autor estabelece algumas diferenças entre os conceitos de *multicultural* e *intercultural*. Relativamente ao conceito de *multicultural* Vieira, R. (1999, p.65) refere que é “a simples pluralidade de culturas em jogo, quer dizer, para o facto de haver coexistência de culturas e subculturas assim como os efeitos consequentes de tal simultaneidade.”

Vieira, A. (2013, p.66-67) reforça a ideia dizendo que é

“ (...) a coexistência, num mesmo território, de vários indivíduos com diferentes origens étnico-culturais a educação multicultural desenvolve uma pedagogia da relação humana, pretendendo dar a oportunidade à criança de ela própria se situar, a cada instante, relativamente aos outros, procurando dar-lhe meios para diversificar as suas referências e para viver as várias modalidades culturais do seu seio. Ela forma a criança para a comunicação, mesmo em situações conflituais.”

Para Vieira, R. (1999, p.64)

“A educação multicultural prende-se, em primeiro lugar, com questões de justiça social, com preocupações políticas de procurar a igualdade e de combater a discriminação que tem atingido determinadas camadas e grupos sociais (...) ela foi pensada em primeiro lugar para as minorias raciais e aplica-se hoje a outras diferenças culturais que vão das questões linguísticas às classes sociais, passando pelo género e atingindo outras diversidades culturais que não só étnicas.”

Quanto ao conceito de *intercultural* Vieira, R. (1999, p.65) diz utilizar este conceito

“(…) a partir do momento em que há uma preocupação de comunicação entre os indivíduos portadores de diferentes culturas (...) é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legítima as heterogeneidades dentro das identidades.”

O autor cita ainda Ladmiral dizendo que “O termo implica a ideia de inter-relações e de trocas entre culturas diferentes” (p.65).

O mesmo autor (p.66) acrescenta que

“na concepção intercultural, a cultura não é um dado objectivo, autónomo e relativamente estável. Situa-se antes numa perspectiva sistémica e dinâmica onde as culturas aparecem como processos sociais não homogéneos, em contínua evolução e que se definem tanto pelas relações mútuas como pelas suas próprias características. Com efeito, os grupos sociais não existem nunca de maneira

totalmente isolada: eles sustentam sempre contactos com grupos o que leva a determinadas tomadas de consciência da sua especificidade, mas também das trocas, dos empréstimos e duma constante mudança”.

Vieira R. (1999, p.67) refere que a *pedagogia intercultural* aplica-se à escolarização de crianças emigrantes, também se pode aplicar a qualquer outro tipo de crianças vindas de qualquer outra cultura. “A *pedagogia intercultural* ultrapassa assim os objectivos de uma maior inserção e a problemática do insucesso escolar das minorias étnicas. Ela atravessa também o problema das políticas educacionais para a escola democrática e para o sucesso de todos.”

O autor referido anteriormente (p.67) realça que “A educação intercultural resulta do facto de se crer que nos espaços educativos se está de alguma forma sempre entre culturas: diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir, etc.”

O mesmo autor (p.68) citando Abdallah-Preceille e Iturra (1986) acrescenta ainda que:

“O intercultural implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas – e o que é mais difícil – fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimento recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca. A metodologia é através da comparação e da contextualização – método comparativo – entre os diferentes mundos e contextos socioculturais. A comparação desenvolve o entendimento e sem comparar não se apreende, não se assimila, eventualmente memoriza-se e papagueia-se. É por isso que não há normas universais para ensinar nem uma única forma de aprender. É preciso conhecer culturalmente o destinatário para que o ensino produza de facto aprendizagem.”

1.1.3 Grupo Étnico

De acordo com Cardoso, C. (1998, p.24) o conceito de *grupo étnico* diz respeito “(...) a um conjunto de indivíduos que, no contexto de sistemas culturais alargados, se reconhecem e são vistos como culturalmente diferentes, com base em elementos distintivos não visíveis – a língua, a história, a religião – e/ou visíveis – formas de vestir, características físicas.”

1.1.4 Grupo Minoritário

Cardoso, C. (1998, p.24) refere que um *grupo minoritário* “é um grupo étnico ou ‘racial’ que, no contexto de uma sociedade alargada, tem status menor/inferior em termos de poder, de direitos e de acesso aos valores e bens estimáveis dessa sociedade (educação, habitação, saúde, etc.).”

1.1.5 Estereótipo e Preconceito

O autor Cardoso, C. (1998, p.25) relativamente ao conceito de *estereótipo* diz que “(...) são imagens - rótulos que pessoas de um grupo/cultura atribuem às pessoas de outro grupo/cultura, baseadas em argumentos não comprovados.”

O mesmo autor afirma que *preconceito* é uma opinião negativa criada pelas pessoas, é algo pré-concebido, que leva a atitudes discriminatórias.

1.2 Diversidade Cultural em Portugal

A diversidade cultural portuguesa está relacionada com a imigração.

O fenómeno de entrada de estrangeiros em Portugal surgiu logo após o 25 de abril de 1974 (Oliveira e Gomes, 2014).

Os autores referem o crescimento económico e de inúmeras obras públicas, com necessidade de mão-de-obra, a consolidação da democracia e a adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE), como fatores estruturantes para a consolidação e aumento da imigração em Portugal até finais da primeira década do século XXI.

Os primeiros fluxos imigratórios vinham de países com que Portugal tinha alguma afinidade/ relação histórica, tais como, Cabo Verde, Angola, Brasil, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné-bissau. Nos finais da década de 90, Portugal assiste à diversificação dos fluxos migratórios com a chegada de cidadãos vindos do Leste europeu, nomeadamente, ucranianos, moldavos, russos e romenos; asiáticos, nomeadamente, chineses, todos eles com poucas afinidades tanto linguísticas como culturais com Portugal. É também com a viragem do século que chega uma segunda vaga de imigração do Brasil.

De acordo com os Censos 2011, referidos por Oliveira e Gomes (2014, p.31) “...residiam em Portugal 394.496 estrangeiros no momento do Recenseamento Geral da População, representando 3,7% do total de residentes no país”, tal como pode ser observado no gráfico seguinte.

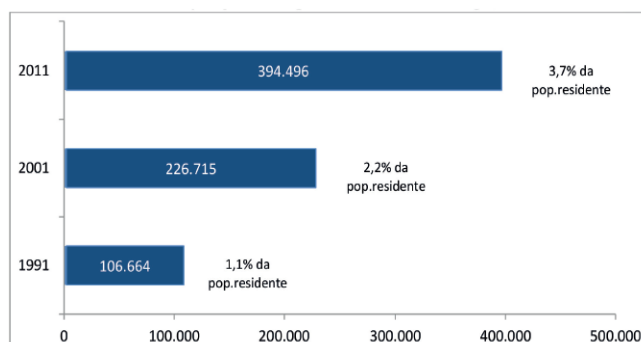


Gráfico 1¹ - População estrangeira residente em Portugal, 1991, 2001, 2011.

No gráfico podemos também verificar que o número de imigrantes aumentou significativamente - quase quadruplicou – no espaço de vinte anos.

Quanto às nacionalidades existentes em Portugal, os países da América do Sul (29,9%) são os mais representativos, sendo maioritariamente composto por cidadãos de nacionalidade brasileira. Em seguida, encontram-se os Países Africanos de Língua Portuguesa (PALP), com 24,4% e os países da União Europeia com 24,0%. (Gráfico 2)

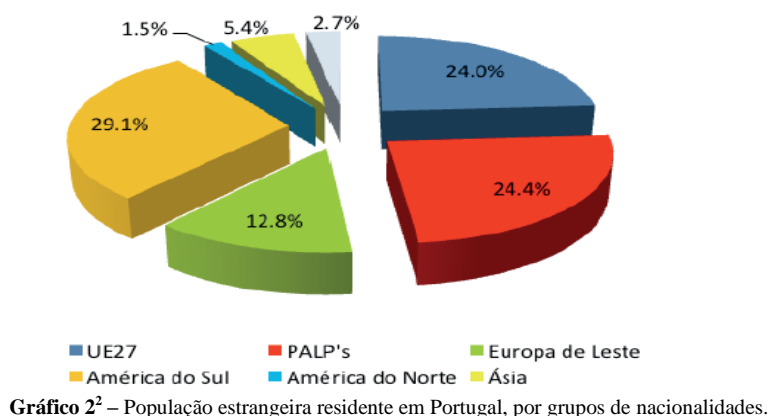


Gráfico 2² – População estrangeira residente em Portugal, por grupos de nacionalidades.

Oliveira e Gomes (2014, p.32) referem que “segundo os Censos 2011, a comunidade estrangeira mais numerosa em Portugal era a comunidade brasileira, com 109.787 residentes (...). Na segunda e terceira posições encontravam-se as comunidades cabo-verdiana, com 38.895 (...), e ucraniana, com 33.790 (...).”

Os mesmos autores referem ainda que existem dez nacionalidades representadas em Portugal, apesar de apresentarem valores menores, como é o caso de Angola (26.954),

¹O presente gráfico teve por fonte o gráfico do INE (2012), A população estrangeira em Portugal – 2011, Destaque INE.

²O gráfico teve por fonte Censos 2011.

Roménia (24.356), Guiné-Bissau (16.360), Reino Unido (15.774), França (14.360), China (11.458), Espanha (10.486), tal como se pode observar em seguida (Tabela 1).

	2001		2011		Variação 2001-2011	
	N	%	N	%	N	%
1º Brasil	31.869	14,1	109.787	27,8	+77.918	+244,5
2º Cabo Verde	33.145	14,6	38.895	9,9	+5.750	+17,3
3º Ucrânia	10.793	4,8	33.790	8,6	+22.997	+213,1
4º Angola	37.014	16,3	26.954	6,8	-10.060	-27,2
5º Roménia	2.661	1,2	24.356	6,2	+21.695	+815,3
6º Guiné-Bissau	15.824	7,0	16.360	4,1	+536	+3,4
7º Reino Unido	8.227	3,6	15.774	4,0	+7.547	+91,7
8º França	15.359	6,8	14.360	3,6	-999	-6,5
9º China	2.176	1,0	11.458	2,9	+9.282	+426,6
10º Espanha	9.047	4,0	10.486	2,7	+1.439	+15,9
Total estrangeiros	226.715	100,0	394.496	100,0	+167.781	+74,0

Tabela 1³ – Variação registada nas 10 principais nacionalidades residentes em Portugal, em 2011.

1.3 Alunos estrangeiros nas escolas Portuguesas

Os dados apresentados no ponto anterior são importantes para ilustrar e justificar a transformação que se verificou a nível do ensino/educação. A significativa transformação da população escolar obrigou à alteração do sistema de ensino. Foi necessário reformular/ repensar os objetivos, os meios, os recursos a nível da educação.

Oliveira e Gomes (2004, p.127) dizem que “Ao longo das últimas décadas o sistema de ensino português tem vindo a deparar-se com a crescente necessidade de acolher e integrar a diversidade cultural e linguística no seu seio, acompanhando e respondendo ao próprio crescimento e diversificação dos fluxos imigratórios em Portugal”.

Perdigão, M *et al.* (2005, p.6) refere que

“O último relatório de Rede Eurydice – EU (Setembro de 2004) sobre a população imigrante estudantil em 30 países da Europa revela que existem noventa mil estudantes de outras nacionalidades a frequentar o sistema de ensino português.

O maior número de alunos concentra-se no 1º ciclo do ensino básico, à volta de 36 730 alunos, seguido do 3º ciclo, com 19 065 alunos.”

Baseados nos dados da Direcção-geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC), do Ministério da Educação, Oliveira e Gomes (2004, p.127) afirmam que “no ano letivo 2012/2013 os alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no ensino básico e

³ A tabela teve por fonte Censos 2001 e 2011.

secundário em Portugal Continental atingiam os 46.338 indivíduos, como se pode verificar no gráfico seguinte:

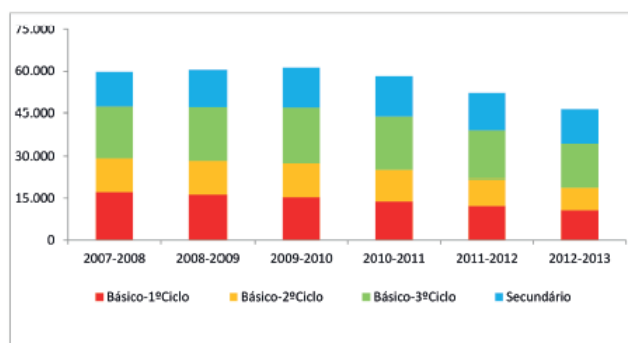


Gráfico 3 -Número de alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário em Portugal Continental, entre os anos letivos de 2007/2008 e 2012/2013.

No mesmo ano letivo as escolas públicas de ensino básico e secundário acolhiam alunos de 170 nacionalidades. Cerca de um terço dos alunos tinha nacionalidade de um país africano, sendo que a esmagadora maioria destes nacionais vinha dos PALOP (Países de Língua Oficial Portuguesa). A este grupo seguiam-se os alunos da América do Sul (com destaque para o Brasil), e os alunos dos países da Europa Comunitária e da Europa de Leste (Tabela 2).

Nacionalidade	2007-2008 (%)	2012-2013 (%)	Taxa de Variação
Europa	31,4	32,2	-20,8
UE27	16,3	17,2	-18,4
Europa de Leste	11,0	12,9	-9,5
Outros Europa	4,0	2,0	-61,7
África	38,4	36,3	-27,1
PALP	36,6	34,5	-27,2
Outros África	1,8	1,7	-24,9
América	26,7	26,5	-23,3
América do Sul	25,0	25,5	-21,1
América do Norte	1,4	0,7	-59,3
Outros América	0,3	0,3	-33,3
Ásia	3,1	5,0	+26,3
Oceânia	0,1	0,1	-61,0
Total (número absoluto)	59.975	46.338	-22,7

Tabela 2 - Alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário, segundo os principais grupos de nacionalidade, em Portugal Continental, para os anos letivos 2007/2008 e 2012/2013 (%)

Relativamente à região centro, o número de alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário é bastante significativo, totalizando os 5.824 alunos. (Tabela 3)

Nacionalidade	Norte (%)	Centro (%)	Lisboa (%)	Alentejo (%)	Algarve (%)
Europa	47,9	49,0	16,9	59,0	58,1
UE27	27,8	22,7	8,7	37,0	32,3
Europa de Leste	12,4	22,1	7,7	19,2	25,1
Outros Europa	7,7	4,2	0,6	2,9	0,7
África	13,8	14,1	53,3	7,5	14,5
PALP	12,4	12,1	51,5	7,1	12,4
Outros África	1,4	2,0	1,8	0,3	2,2
América	30,1	30,8	25,5	27,5	23,1
América do Sul	27,9	28,2	25,0	26,5	22,5
América do Norte	1,6	2,2	0,3	0,5	0,4
Outros América	0,6	0,3	0,2	0,5	0,2
Ásia	8,0	6,0	4,3	6,0	4,2
Oceânia	-	-	-	-	-
Total (número absoluto)	5.321	5.824	26.635	2.608	5.950

Tabela 3 - Alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário, segundo os principais grupos de nacionalidade, segundo os principais grupos de nacionalidade, em Portugal, para os anos letivos 2007/2008 e 2012/2013.

Analisando a tabela é possível referir que na maioria dos alunos matriculados no Centro de Portugal é proveniente de países da Europa (49,0%), nomeadamente Europa dos 27 (22,7%), Europa do Leste (22,1%), Outros Países da Europa (4,2%). Em seguida, destacam-se os alunos provenientes da América (30,8%), nomeadamente América do Sul (28,2%), América do Norte (2,2%), Outros Países da América (0,3%). Posteriormente os países de África (14,1%) como os PALP (12,1%) outros com percentagem de 2,0%). Por fim a Ásia (6,0%) e a Oceânia sem qualquer registo.

1.4 Diversidade Cultural nas Escolas Portuguesas

A escola, para cumprir os seus objetivos, a sua missão, deve atender às necessidades dos seus alunos:

“A diversidade cultural e étnica é uma realidade que impõe novas responsabilidades à escola e aos professores. Longe de constituir um obstáculo ou um problema, essa diversidade é uma riqueza. Não é possível, nem desejável, associar, de uma forma simplista, uma determinada herança cultural a uma raça ou a uma etnia. Se quisermos ser exactos, nem sequer podemos falar em raças. A existência de alunos com diversas heranças culturais obriga a escola a adaptar o seu currículo às diferentes culturas de base” (Pereira, A. 2004, p.7).

A sociedade em que vivemos é cada vez mais heterogénea tanto étnica como culturalmente e, por isso, o currículo multicultural é algo vantajoso não só para as culturas minoritárias, com também para as culturas maioritárias. Pereira, A. (2004) aponta como vantagens de um currículo multicultural o facto de os alunos adquirirem conhecimentos relativamente às outras culturas, desenvolvem atitudes de tolerância e respeito para com as diferenças.

Os alunos filhos de imigrantes que acolhemos nas nossas escolas apresentam, de modo geral, dificuldades de integração no grupo, na turma. Um dos principais obstáculos que estes alunos enfrentam é o desconhecimento da língua portuguesa. A falta do domínio da língua portuguesa, língua de comunicação do sistema onde estão inseridos, condiciona as restantes aprendizagens, uma vez que o português é a língua de acesso ao currículo das restantes disciplinas e constitui um fator de insucesso.

Perdigão (2005) classifica as necessidades manifestadas por estes alunos como necessidades linguísticas, curriculares e/ou de integração.

O autor refere que as *necessidades linguísticas* são resultado do desconhecimento da língua portuguesa, o que leva a uma dificuldade nas relações interpessoais e sociais, bem como dificuldades na aprendizagem nas restantes disciplinas.

As *necessidades curriculares* resultam das diferenças entre o currículo do país de origem e o currículo do país de acolhimento.

As *necessidades de integração* são resultado das diferenças sociais entre o país de origem e o país de acolhimento. A estas necessidades muitas vezes juntam-se as condições sócio familiares desfavorecidas.

A Escola desempenha um papel fundamental e imprescindível no combate às necessidades e lacunas evidenciadas pelos alunos vindos de outros países e outras culturas. As escolas devem implementar medidas que favoreçam a integração destes alunos e Perdigão, M (2005, p.10) propõe algumas medidas de *acolhimento* e de *escolarização*, pois afirma que “o perfil de cada aluno e a realidade de cada escola são muito diferentes, pelo que o processo de acolhimento e acompanhamento dos alunos deverá ter em conta essas características (...)”

O Decreto-lei nº115-A/98, de 4 de Maio determina que as escolas elaborem um projeto educativo de acordo com as necessidades do seu contexto e, com os princípios e objetivos estabelecidos a nível nacional, criando condições e recursos de modo a assegurar a integração e o acesso ao currículo de todos os alunos.

O mesmo autor (2005, p.10) refere ainda que

“o acompanhamento e a integração dos alunos diz respeito não só aos professores, mas a toda a comunidade educativa (...) a ação dos alunos, pais e funcionários é fundamental para a

construção de uma Cultura de escola aberta à diversidade, cujos Projectos Educativos e Curriculares devem conter objectivos e estratégias de acolhimento e de inclusão.”

Para que os alunos vindos de outras culturas/países fossem integrados nas escolas com as devidas condições, respondendo às suas necessidades, foram criadas medidas pelo Ministério da Educação.

Perdigão et al (2005) enuncia as medidas de acolhimento que devem ser postas em prática em todas as escolas que integrem alunos oriundos de outras culturas. Estas medidas têm como função principal “agilizar e tornar mais eficaz a integração destes alunos”

Os autores referidos anteriormente, referem como medidas de acolhimento as seguintes:

Medida 1 – Organização do Processo individual e escolar do aluno

A parte administrativa de inscrição do aluno, esta deverá ser enriquecida pelo professor titular/ diretor de turma com documentos produzidos pela equipa multidisciplinar e multilingue, nomeadamente:

- “- Referência à língua materna e a outras línguas conhecidas pelo aluno ou pelo agregado familiar;
 - Indicação do nível de proficiência em língua portuguesa e noutras línguas recorrendo à utilização do Portefólio Europeu de Línguas;
 - Diagnóstico do perfil escolar do aluno, tendo em conta as avaliações de diagnóstico feitas pelos professores de cada disciplina no início do ano letivo;
 - Outras informações acerca da escolarização do aluno que possam melhorar a sua integração.”
- (Pedigão, M., 2005, p.11)

O processo do aluno será organizado pelo professor titular/ diretor de turma em conjunto com os pais/encarregados de educação e a comunidade.

Medida 2 – Criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue

De acordo com o autor referido anteriormente é proposto às escolas, mesmo com número reduzido de alunos nestas condições, a criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue. Esta equipa tem como missão estudar, propor e desenvolver estratégias adequadas a cada situação dos alunos e deve ser composta pelo professor titular de turma, professor(es) tutor(es), professores de línguas e de outras disciplinas. Eventualmente, poderá recorrer a psicólogos, mediadores e a outros atores da comunidade educativa.

Medida 3 – Teste diagnóstico de língua portuguesa

As escolas podem recorrer ao material elaborado pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) para diagnosticar o nível de proficiência linguística dos alunos em Português nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita. Podem também ser utilizados os testes disponibilizados pela DGIDC, sendo realizados e avaliados na escola, sob a coordenação do professor tutor ou diretor de turma em colaboração com os professores de Língua Portuguesa/Português.

No que diz respeito às medidas de escolarização os autores referem que a criação de condições para a aprendizagem e domínio da língua portuguesa, oral e escrita, é um fator determinante para o sucesso escolar de todos os alunos. Estas condições e recursos passam pela implementação de um modelo curricular adaptado a cada aluno.

Medida 1 – Elaboração de Orientações Nacionais

Devem ser adotadas metodologias de aprendizagem do português como língua não materna em contexto de imersão, isto é, o aluno é integrado no grupo turma e a língua de estudo, de trabalho e de comunicação é a língua portuguesa. Assim, serão elaboradas Orientações Nacionais do 1.º ao 12.º ano dos Ensinos Básico e Secundário, para vários níveis etários e fases de escolarização.

Essas orientações de acordo com Perdigão, M. et al (2005, p.15) devem incluir:

- “- Princípios, objetivos e competências linguísticas a desenvolver, tendo em conta a transversalidade da língua portuguesa nos vários níveis de ensino;
- Sugestões organizacionais e metodológicas, que desempenharão um papel formativo indispensável e fundamental para a definição de critérios e indicadores de avaliação;
- Sugestões de atividades na aula, na escola e na comunidade, de acordo com os níveis etários e os níveis de ensino.”

O mesmo autor refere ainda que as orientações devem ser articuladas com os conteúdos curriculares não só do português, mas igualmente com todas as outras disciplinas.

O documento deve também conter sugestões de trabalho, deixando uma margem para iniciativas das escolas.

Medida 2 – Grupos de Nível de Proficiência (GNP): criação e funcionamento

De acordo com o que é sugerido por Perdigão, M. a criação dos GNP tem como objetivo facilitar a adaptação/integração do aluno no sistema educativo nacional e assegurar a integração total no currículo.

A criação destes grupos pressupõe uma prévia caracterização dos perfis dos alunos de português língua não materna. Esta caracterização deve ser um referencial nacional com vista à organização das condições pedagógicas necessárias ao acesso ao currículo português, a intervenções curriculares diferenciadas e ao sucesso dos alunos nas aprendizagens.

Medida 3 – Avaliação das aprendizagens

Segundo Perdigão, M. et al (2005, p.17) “a avaliação de todos os alunos faz parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e constitui um instrumento regulador e certificador das aprendizagens e das competências adquiridas.”

O mesmo autor refere que para o ensino básico e secundário esta avaliação é regulamentada por:

“Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro – ensino básico;
Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro – ensino básico;
Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro, com alterações introduzidas pelos Desp. Normativo n.º 45/96, de 31 de Outubro e n.º 11/2003, de 03 de Março; Portarias n.º 550-A/2004, n.º 550-B/2004 e n.º 550-D/2004, de 21 de Maio – ensino secundário.

Esta avaliação deve ter igualmente em conta as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QEQR).”

Refere ainda que a avaliação do Português língua não materna deverá desenvolver-se da seguinte forma:

- “1 - Aplicação de um teste diagnóstico de língua portuguesa, no início do ano lectivo ou no momento de entrada do aluno nas actividades escolares. Este teste deverá ser concebido de acordo com os níveis de proficiência definidos no Quadro Europeu Comum de Referência;
- 2 - Definição de critérios de avaliação específicos, após conhecimento dos resultados do teste diagnóstico, de forma a adaptar o projecto curricular de turma às necessidades do aluno,
- 3 - Elaboração de testes intermédios para avaliar continuamente o progresso dos alunos em Língua Portuguesa e Português e, também, o português na sua transversalidade. Estes testes deverão ser elaborados na base de um esquema programático multidisciplinar, de que constam conceitos, glossários temáticos e listas de vocabulário relativo a cada uma das áreas disciplinares/disciplinas.” (*Ibidem*, p.18)

Medida 4 – Definição do perfil do professor de Português Língua não Materna

O mesmo autor refere que a língua assume um importante papel na construção da própria identidade e o relacionamento humano pressupõe a interpretação de comportamentos, por isso para o autor, ensinar uma língua, para além dos seus conteúdos lexicais e gramaticais, é ensinar também:

“• A comunicar adequadamente tendo em consideração a situação de comunicação e características pessoais, nomeadamente etárias e culturais, dos interlocutores;

- A ser receptivo à descoberta do outro, evitando preconceitos e ideias preconcebidas;
- A relacionar-se com a diferença de forma empenhada e positiva.

Além desta formação académica, o professor de Português língua não materna deve:

- Evidenciar interesse, empenho e capacidade de comunicação com alunos com características enunciadas acima;
- Ser capaz de partir dos saberes, experiências e interesses que os alunos transportam, envolvendo os pais ou familiares se necessário;
- Utilizar metodologias – trabalho em grupo, simulações, representações – para dinamizar actividades em que se aprende a ter em conta o ponto de vista do outro;
- Ajudar os alunos a compreender e a conhecer melhor com quem comunicam, de modo a construir as representações na colaboração e no enriquecimento provenientes das várias diferenças;
- Ser flexível nas expectativas que tem dos alunos, tendo capacidade para modificar os seus próprios juízos a partir de um conhecimento ajustado à realidade.

O que fica dito não significa que o professor tenha de dispor de um conhecimento profundo acerca dos países de onde são originários os alunos. Antes significa que:

- Deve ter uma atitude aberta, tolerante e construtiva perante outras identidades sociais, comportamentos e valores;
- Ser receptivo a novas aprendizagens;
- Estar disponível para preparar actividades que proporcionem aos alunos uma troca de informações e respectivas conclusões relativamente às culturas em presença, a partir do que ouviram ou do que leram;
- Disponibilizar informação factual;
- Incentivar a comparação das várias culturas, hábitos, vivências.

Os planos de estudo da formação inicial e as acções de formação contínua para professores de Português língua não materna deverão ser reforçadas em quatro grandes áreas, desdobráveis numa série de conteúdos:

- Formação em educação inter/multicultural;
- Formação em linguística do Português;
- Formação em aprendizagem e ensino de Português como língua não materna;
- Avaliação das aprendizagens dos alunos.” (*Ibidem*, p.20)

“O ensino intercultural e a consciencialização da sua urgência dizem respeito à sociedade e a todas as escolas e possibilitará a todos os alunos uma formação consistente para viver num mundo plural. A língua e a cultura portuguesas integram inúmeros contributos de outras línguas e são, por isso, um exemplo de riqueza sociocultural.” (*Ibidem*, p.20)

1.5 O Professor e a Diversidade

“A adequação do currículo à diversidade dos alunos da turma/ escola é uma tarefa intencional, convicta e reflexiva do professor visando promover a igualdade de oportunidades nas aprendizagens” (Cardoso, C., 1998, p.15).

Para Cardoso a adequação curricular deve ser sempre realizada, em especial, com alunos de origens culturais diversas.

A tarefa de adequar o currículo à diversidade de culturas, por vezes existentes nas escolas/salas de aula, tem de ter em conta factores de resistência a essa intenção. Tais factores desfavorecem as minorias na escola, é necessário “(...) conhecê-los e deles ter consciência são condições essenciais para adequar o currículo a finalidades interculturais e evitar ou atenuar os seus efeitos adversos.” (Cardoso, C. 1998, p.16).

O autor salienta que

“os principais factores de resistência à interculturalidade relacionam-se com:

- As características do currículo formal.
- Preconceitos étnicos e ‘raciais’.
- Perspectivas acerca das culturas, comunidades e famílias das minorias.
- Organização administrativa e pedagógica da escola.” (p.16)

Para o autor “um importante vector do desenvolvimento profissional do professor baseia-se em atitudes e competências que lhe permitam perceber o currículo formal (oficial) numa perspectiva da sua adequação aos destinatários da sua acção e contexto onde trabalha”. (p.17)

Para uma sociedade os objetivos e conteúdos do currículo formal são uma seleção de conhecimentos, atitudes e valores relevantes da cultura dessa sociedade, sendo os mais privilegiados pela escola. Apesar de o currículo ter alguma abertura a outras culturas, este está “ (...) mais ajustado às características e às possibilidades dos alunos oriundos de grupos sociais, económicos e étnicos mais integrados na cultura dominante dessa sociedade”. Cabe ao professor “ (...) (re) construir esse currículo, tornando-o activo e adequado à diversidade dos contextos e dos alunos, usando, para isso, a margem de liberdade curricular de que sempre dispõe” (Cardoso, 1998, p.16).

O autor refere ainda que é também da responsabilidade do professor, refletir sobre a diversidade cultural e a descentração dos valores da sua cultura vendo a sociedade na

perspectiva das culturas minoritárias de modo a combater o olhar discriminatório em relação às famílias e comunidades das minorias e realizar atividades escolares no sentido da realização de níveis crescentes de igualdade de oportunidades.

1.5.1 Perfil/ Competências do Professor Intercultural

Cardoso considera que não há uma definição rigorosa do perfil de um professor intercultural. Refere que “a educação para uma sociedade democrática visa a promoção de igualdade de oportunidades e é, necessariamente, uma educação pluralista e intercultural. O professor para essa sociedade deve possuir características necessárias à realização dessa finalidade.” Ao nível da formação pessoal, o professor deve:

“- Assumir, no seu dia-a-dia como cidadão comum e professor, atitudes visando a promoção de uma sociedade mais justa e humana.

- Empenhar-se na promoção de igualdade de oportunidades para todos os alunos e estar convicto da importância do seu papel nessa tarefa.

- Olhar a diversidade humana – étnica, racial, social, religiosa, etc. – como meio de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular.

- Adquirir um sentido de identidade étnica, de relativismo e de interdependência da sua cultura com outras culturas.

- Tratar a diversidade cultural no pressuposto de que cada um, nessa diversidade, tem uma cultura.

- Analisar os seus sentimentos em relação aos seus alunos pertencentes a diversos grupos étnicos e culturais.

- Desenvolver expectativas positivas em relação às aprendizagens de cada aluno, tendo como referência as suas especificidades étnico-culturais, sociais e linguísticas e transmitir-lhes esse sentimento/convicção.”(Cardoso, C. 1998, p.18)

No que diz respeito à formação centrada no currículo, o professor deve:

“- Permeiar o programa e o dia-a-dia na sala de aula/escola com contributos e perspectivas das diversas culturas representadas na classe, na escola e na sociedade.

- Promover actividades: (a) em torno de figuras históricas, desportivas, artísticas, literárias, militares (homens e mulheres), etc, pertencentes aos diversos grupos étnicos; (b) centradas nas relações passadas e presentes entre países e culturas dos alunos da classe/escola; (c) de pesquisa, análise e debate de similaridades e diferenças entre diversas culturas.

- Integrar e valorizar nas atividades, os saberes, os recursos e as experiências que os alunos levam para a classe/turma, numa atitude de constante respeito pelas línguas e culturas das minorias.

- Evitar referências ou actividades culturalmente generalizadoras, pressupondo homogeneidades que podem não ser verdadeiras (religiosas, linguísticas, alimentares, etc.).

- Promover as atividades/interacções baseadas em princípios de igualdade e de pertença de todos face ao mesmo grupo (classe/turma).

- Desenvolver metodologias baseadas em ambientes de aprendizagem cooperativos e interétnicos.

- Ajustar as metodologias e estilos de ensino a eventuais estilos específicos de aprendizagem dos alunos.
- Privilegiar modalidades e técnicas formativas de avaliação como modo de valorizar especificidades étnico-culturais e percursos individuais na aprendizagem de cada aluno.” (p.19-20)

1.6 Currículo Intercultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com Sequeira et *al* in Cardoso, C. (1998, p.29-30)

“a necessidade de uma abordagem intercultural aos programas é, sem dúvida, uma consequência da mudança que nos últimos anos se vem registando na sociedade portuguesa e, particularmente, na população escolar, cada vez mais diversificada sob o ponto de vista étnico. A acessão intercultural dos currículos do Ensino Básico, designadamente do 1.º Ciclo, deve contemplar de um modo prioritário a dimensão social das áreas disciplinares, apelando para a educação da comunicação entre culturas.”

O mesmo autor refere ainda que

“Toda esta diversidade coloca o professor (em especial o de 1.º Ciclo) perante novos desafios e novas responsabilidades, novas formas de dinamizar a sua prática pedagógica e de intervir na gestão pedagógica. Intervir, tendo em conta os saberes vinculativos das vivências e das cargas sócio-culturais das crianças com que diariamente interagem.” (*Ibidem*, p.30)

De acordo com o que é defendido por Sequeira et *al* se os objetivos do professor forem garantir a igualdade e dignidade dos seus alunos, terá de se esforçar na promoção da sua identidade cultural. Isto pressupõe privilegiar uma metodologia adequada, incorporar conteúdos próprios e significativos de diferentes grupos culturais e, também encontrar estratégias capazes de valorizar essa diversidade, seja ela étnica, linguística, religiosa, de género ou de classe.

Seguindo as ideias do mesmo autor a metodologia utilizada pelo professor, deve ter como base a ação e a reflexão sobre essa ação e acrescenta que:

“ Ao optar por esta metodologia, o professor poderá, não só atender aos interesses dos alunos, às experiências individuais, aos seus ritmos de aprendizagem como também incentivar a criação de “desafios” exteriores ou não à escola. Isto, não só porque os alunos se poderão exprimir livremente, potencializando os seus saberes, com também por poderem ser encorajados a reflectir, a aprender a respeitar-se mutuamente, desenvolvendo, assim, valores de tolerância, solidariedade e de respeito pela diferença. Mais do que ensinar pontos de referência culturais, o professor deverá ser um sensibilizador para a diversidade e para a desmistificação de estereótipos, um incentivador da reflexão, podendo assim contribuir para a descoberta, por parte das suas crianças, da relatividade das suas «certezas».” (*Ibidem*, p.30)

1.6.1 Língua Portuguesa

O conhecimento e o domínio da língua portuguesa é um fator que condiciona o desenvolvimento do aluno, a aquisição do conhecimento e, por conseguinte, o sucesso educativo.

“Ouvir, falar, ler e escrever pressupõe uma permanente interacção de práticas linguísticas e culturais. Nesse contexto, a Língua Portuguesa é um instrumento precioso na sala de aula, não só como forma de expressão e comunicação mas também como meio de acesso a outras aprendizagens (...) a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isolada da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social e sabendo que a competência de comunicação emerge fortemente da família e do grupo de pertença, há que procurar estratégias que permitam o desenvolvimento de competências ao nível da Língua Portuguesa, de modo a que sejam promotoras de uma real igualdade de oportunidades”. (Sequeira, A. et al in Cardoso, 1998, p.31-33).

De acordo com o mesmo autor, as aprendizagens realizadas pelos alunos nas escolas portuguesas, são feitas em português e permitem conhecer outras culturas, respeitá-las, valorizá-las e sublimar o convívio entre diferentes grupos étnicos e culturalmente heterogéneos que constituem a escola e a sociedade. O facto de a Língua Portuguesa ser uma área transversal, pode ser um fator facilitador de uma educação intercultural.

Comunicação Oral

Os mesmos autores referem ainda que “ (...) cada vez mais, Língua Portuguesa não é a Língua Materna de um já considerável grupo de crianças que frequentam o Sistema Educativo Português.” (*Ibidem*, p.33)

Só na escola é que estas crianças tomam contacto com a Língua Portuguesa, em casa, falam a sua língua materna, tal facto condiciona, muitas vezes, a comunicação que é um fator fundamental para uma educação intercultural. “A interculturalidade é uma dimensão a ser considerada no desenvolvimento das diversas competências linguísticas. De resto, o próprio programa deixa claras aberturas nesse sentido”. (*Ibidem*, p.33)

De acordo com o mesmo autor as crianças quando entram para a escola já fizeram de modo informal aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem, com a família, através dos meios de comunicação social. Se no contexto escolar isso não for tido em conta existem algumas desvantagens para esses alunos. Por isso, não é suficiente afirmar que “na Escola, cabe ao professor criar condições materiais e

humanas de verdadeira comunicação, para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes” (*Ibidem*, p.33).

Comunicação Escrita

De acordo com Sequeira *in* Cardoso (1998, p.41)

“no domínio da Comunicação Escrita, o Programa refere que os escritos podem sempre valorizar-se e ampliar-se no intercâmbio com outros grupos e com a comunidade, apresentando, assim, uma hipótese de abertura intercultural. Esta passa por aliar a prática da aprendizagem da escrita a situações de prazer e de autoconfiança em que os alunos sintam que o seu grupo de pertença não é discriminado na escola mas valorizado e dignificado.”

Neste sentido o autor refere ainda que escrever sobre aquilo que conhecem é um caminho a seguir para fazer novas descobertas. Deve ser este, também o caminho seguido, para a aprendizagem da leitura e da escrita, pelas crianças cuja língua materna não é o português. No caso destas crianças/ alunos o ensino deve sempre ser apoiado de imagens em conjunto com o registo escrito.

1.6.2 Estudo do Meio

Félix, N. Germano, H. & Reis, P. *in* Cardoso (1998, p.116) apontam sete estratégias para uma abordagem intercultural do programa de Estudo do Meio, elas são: *o diálogo, o pluralismo crítico, a aprendizagem cooperativa, a representação de papéis, o trabalho prático de tipo investigativo, a discussão de assuntos controversos e a construção de genealogias*, que passo a explicitar de seguida:

- Diálogo

Sánchez, 1995 citado por Félix *et al* *in* Cardoso (1998, p.116) diz que “ a promoção do diálogo entre os alunos, e entre os alunos e os professores, constitui o processo mais básico da educação para a tolerância”.

A compreensão de outros pontos de vista passa por ouvir os interesses e valores dos outros. No diálogo, verifica-se a existência de perspectivas diferentes que leva ao aparecimento de opiniões diferentes.

Félix *et al* *in* Cardoso (1998, p.116) reforça dizendo que “O confronto de ideias facilita a troca de conhecimentos e a avaliação/reformulação de opiniões e crenças.”

O diálogo facilita a resolução de conflitos, neste sentido “ (...) o clima de diálogo e de compreensão conduz, normalmente, ao estreitamento das relações entre alunos e professores e à melhoria do ambiente da sala de aula” (*Ibidem*, p.116).

- Pluralismo Crítico

É uma atitude de aceitação de qualquer ideia, religião ou costume.

Este torna-se possível em salas de aula onde são aceites diferentes opiniões, de acordo com a cultura, etnia e valores.

De acordo com Félix, N. et *al in* Cardoso (1998, p.116) “ as diferenças passam a ser entendidas, não como um obstáculo, mas como um catalisador de diálogo, de confiança, de respeito, de tolerância e de solidariedade”.

- Aprendizagem Cooperativa

Este tipo de aprendizagem de acordo com o mesmo autor pressupõe a realização de tarefas por grupos de alunos com diferentes níveis de desempenho académico e diz que “ (...) as tarefas propostas são estruturadas de forma a proporcionarem atribuições específicas e contribuições individuais de cada membro do grupo (...) onde cada membro é responsável não só pela sua aprendizagem individual mas também em ajudar os seus colegas a aprender.” (*Ibidem*, p.116) O que se pretende com este tipo de aprendizagem é que os alunos, através da clarificação dos seus conhecimentos e da partilha de ideias, evoluam tanto a nível cognitivo como social.

Neste método de aprendizagem, as tarefas não são divididas, os alunos trabalham em conjunto para atingir o mesmo objetivo.

Uma vez que no mesmo grupo existem alunos com diferentes níveis de desempenho, no fim da tarefa realizada em grupo, cada aluno é testado individualmente.

- Representação de Papéis

Este método estimula a participação ativa dos alunos. Os autores referem que “ com a representação de papéis, os alunos são convidados a analisar, de forma aprofundada, determinada situação histórica, literária ou contemporânea, através da representação espontânea de papéis (...) a capacidade de colocar-se no lugar de outro e de prever as consequências possíveis das nossas acções favorece a solidariedade e a aproximação entre indivíduos de diferentes culturas”. (*Ibidem*, p.117)

Esta estratégia permite aos alunos trabalharem em conjunto, analisando situações.

- Trabalho Prático de Tipo Investigativo

Curiosidade e gosto por manipular e compreender são algumas das qualidades das crianças seja qual for a sua origem familiar, aptidões ou vivências.

De acordo com Felix, N. *in* Cardoso (1998, p.117)

“todos os alunos ingressam na escola com vivências, conhecimentos e crenças que fazem parte integrante da sua herança cultural ou que resultam da sua acção sobre o meio envolvente. Os conhecimentos prévios e a curiosidade dos alunos deverão constituir o ponto de partida para um ensino das ciências activo e motivador. Os alunos devem poder testar as suas próprias teorias sobre o mundo de modo a encontrarem razões para as alterar no caso de não se revelarem correctas.”

O mesmo autor defende que o trabalho investigativo é um instrumento ajustado ao desenvolvimento de competências básicas como observar, classificar, prever, medir interpretar e comunicar, e de competências científicas como a identificação de variáveis, construção de tabelas e gráficos, descrição de relações entre variáveis, seleção e tratamento de informação, formulação de hipóteses e planeamento e execução de investigações, impulsionando a criatividade, o pensamento crítico, a auto-aprendizagem e a capacidade de resolução de problemas. Este tipo de trabalho é também adequado para o trabalho cooperativo, pois permite alcançar objetivos do domínio socio-afetivo e cognitivo.

- Discussão de Assuntos Controversos

Rudduck, 1986 (citado por Félix, N. *et al in* Cardoso, C. 1998, p.117) diz que um assunto é controverso “ se as pessoas se encontram divididas sobre ele e se envolve juízos de valor que impossibilitam a sua resolução apenas através da análise das evidências ou da experiência”.

Este tipo de assunto não pode ser resolvido apenas recorrendo a factos, pois envolve tanto factos como questões de valor. O autor defende a discussão de assuntos em grupo/turma “actividades deste tipo deverão substituir as aulas tradicionais, estabelecendo uma participação e um diálogo muito mais activo e fluido, em vez da recepção passiva de informações ou instruções.” A discussão possibilita a “análise e o confronto dos direitos e dos deveres de indivíduos e/ou organizações envolvidos em situações problemáticas verosímeis ou mesmo verídicas.” (*Ibidem*, p.118)

Este tipo de atividade permite aos alunos perceber que os objetivos de um indivíduo muitas vezes entram em conflito com os direitos do outro.

Cabe ao professor criar um ambiente onde haja respeito pelas opiniões dos outros, independentemente de estas serem irrelevantes ou bem fundamentadas. O trabalho do aluno deve ser valorizado, pois todo o ser humano tem necessidade de ser valorizado, de ver os seus esforços reconhecidos.

- Construção de Genealogias

Este tipo de trabalho estimula o auto conhecimento do grupo de origem e promove o respeito e a valorização das raízes culturais, esta é uma ideia defendida por Araújo e Stoer (1993) apresentada por Félix, N. (1998).

O mesmo autor (p.118) diz ainda que o trabalho de pesquisa junto dos familiares, revela-se “ (...) motivador e facilitador de aquisições curriculares consideradas importantes” e salienta que “no desenvolvimento desta estratégia dever-se-á ter em conta as diferentes estruturas familiares de modo a não ferir a identidade e a auto-estima das crianças não integradas em modelos familiares dominantes”.

Considero que a *construção de genealogias* poderá constituir uma atividade que motive os alunos para o desenvolvimento de atividades em família, com os pais, os irmãos ou outros membros da família. É uma forma de conhecer melhor as suas origens a *história* da sua família e, sobretudo, uma estratégia que favorece a integração no grupo/turma, uma vez que todos os alunos ficam a conhecer um pouco da “história” de cada um. Por outro lado penso que será também uma estratégia a que o professor poderá recorrer para exemplificar e “legitimar” modelos familiares diferentes dos *modelos familiares dominantes*.

1.6.3 MATEMÁTICA

De acordo com Vicente, Lopes & Lagarto *in* Cardoso (1998, p.129)

“ a matemática não parece ser um assunto facilitador da educação intercultural. Prevalece a ideia de que a matemática, a sua linguagem e o seu raciocínio não têm qualquer especificidade cultural. Mas a verdade é que, nas sociedades primitivas, a matemática foi-se desenvolvendo a par da linguagem e nalgumas a própria representação de números antecedeu a escrita, respondendo a necessidades sociais e culturais, a problemas quotidianos e também a necessidades intelectuais.”

Os mesmos autores acrescentam “ uma leitura intercultural do programa pode ser feita com a visão da história da matemática, que nos mostra a evolução que o saber matemático teve no mundo, e com a visão enriquecida pelo conhecimento da matemática nas diferentes culturas.” (*Ibidem*, p.129)

Ao longo do programa de matemática são abordados diversos temas, por exemplo o nosso sistema numérico teve influência de outros povos, a abordagem desse conteúdo poderá ser uma oportunidade para deixar entrar a interculturalidade na sala de aula.

Ter contacto com outras formas de saber matemático “leva os alunos a encarar as diferenças culturais como realidades dinâmicas”. (*Ibidem*, p.129). Um exemplo de interculturalidade da matemática, referido pelo mesmo autor, é o estudo da utilização do ábaco, não quer dizer que o passem a utilizar como instrumento de cálculo diário mas leva os alunos a alargar o seu conhecimento matemático e também promove o interesse por outras culturas, aceitando-as e respeitando-as.

Em conclusão é referido pelos mesmos autores que “a abordagem da matemática com uma perspectiva intercultural ajuda a promover alguns dos objectivos gerais do 1.º Ciclo, nomeadamente revelar atitudes de respeito e solidariedade para com pessoas e grupos de idade, sexo, raça e origem social diferentes, bem como pessoas e povos de outras culturas...” (*Ibidem*, p.129)

1.6.4 Expressões Artísticas

Todos os seres humanos têm um lado criativo.

A UNESCO considera que a iniciação das crianças nas artes, incluindo elementos da própria cultura permite desenvolver em cada indivíduo a criatividade, imaginação, inteligência, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação. A educação pela arte fomenta o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que as crianças aprendem mais significativo face às necessidades da sociedade em que vivem.

“Para que as crianças e adultos possam participar plenamente na vida cultural e artística, precisam de progressivamente compreender, apreciar e experimentar expressões artísticas (...) Como um dos objectivos é dar a todos iguais oportunidades de actividade cultural e artística, é necessário que a educação artística constitua uma parte obrigatória dos programas de educação para todos. A educação artística deverá igualmente ser sistemática e ser facultada durante vários anos, uma vez

que se trata de um processo a longo prazo. A Educação Artística contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte” (UNESCO, 2006, p.6).

A arte além de ser uma manifestação de cultura é também um meio de comunicação do conhecimento cultural. Cada cultura possui características, expressões artísticas e práticas culturais distintas.

“As culturas, na sua diversidade, e os seus produtos criativos e artísticos, representam formas contemporâneas e tradicionais de criatividade humana que contribuem de forma incomparável para a nobreza, o património, a beleza e a integridade das civilizações humanas. A consciência e o conhecimento das práticas culturais e das formas de arte fortalecem as identidades e valores pessoais e colectivos, e contribuem para salvaguardar e promover a diversidade cultural. A Educação Artística reforça a consciência cultural e promove as práticas culturais, constituindo o meio pelo qual o conhecimento e a apreciação da arte e da cultura são transmitidos de geração em geração” (UNESCO, 2006, p.8).

A UNESCO defende ainda que em muitos países, nas escolas, as diferentes culturas não são devidamente respeitadas e, por isso, é necessário que os sistemas educativos integrem e comuniquem os conhecimentos e as expressões culturais diversas.

“Esta necessidade pode ser satisfeita pela Educação Artística, em ambientes educativos formais e não formais. Várias das Principais Linhas de Acção para a aplicação prática da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural da UNESCO, aprovada pelos Estados Membros em 2001, sublinham esta necessidade (...)” (UNESCO, 2006, p.9).

A arte deve ser gradualmente vivenciada pelos alunos através de práticas e experiências artísticas, mantendo o valor não só do resultado final, mas também do próprio processo em si. Há muitas formas de arte que não podem ser limitadas a uma única disciplina, por isso, deve dar-se maior atenção aos aspectos interdisciplinares da arte e ao que há de comum entre elas.

De acordo com o que defende Lopes et al (1998) o programa de Expressão e Educação Dramática prevê aprendizagens ativas em que as crianças exploram e expressam os seus pensamentos, valores e sentimentos de uma forma lúdica e controlada. Assim esta atividade torna-se inseparável da cultura em que a criança teve o seu processo de socialização, constituindo assim um apoio à sua expressão e afirmação.

Ao realizarem atividades de expressão dramática, as crianças têm oportunidade de imaginar, explorar, interagir, comunicar e refletir sobre ideias e problemas que muitas vezes não são explorados. Este tipo de atividades proporciona um ambiente de aceitação e respeito e contribui para o desenvolvimento de uma melhor compreensão entre as crianças e poderá ser passada para situações do dia a dia, como o convívio entre grupos culturalmente diversificados.

Lopes et al in Cardoso, C. (1998, p.51) diz que

“ neste contexto, a Expressão Dramática torna-se um instrumento indispensável na sala de aula, não só como forma de expressão da diversidade mas também como ponte facilitadora das aprendizagens e da sua implementação integrada. Ou seja, pode ser usada como assunto em si ou como meio de aprendizagem de outras áreas.”

A mesma autora (p. 51) acrescenta ainda que

“(…) uma vez que as crianças transferem para o jogo dramático as reacções que têm a ver com as suas origens e percepções, esta actividade cria condições favoráveis a uma partilha de experiências entre alunos de várias origens culturais, contribuindo, desta forma, para um reconhecimento e admiração das mesmas.”

Cabe ao professor propor atividades tendo em conta a diversidade do grupo com quem trabalha não esquecendo que as crianças de grupos minoritários necessitam de ver a sua cultura valorizada na sala de aula. É também da responsabilidade do professor aprender e informar-se sobre as culturas que tem presentes na sua sala de aula, no intuito de compreender melhor os alunos e criar situações onde o respeito e a cooperação entre diversas culturas sejam privilegiados.

É também da responsabilidade do professor compreender o papel que as artes podem ter na abordagem da interculturalidade, pois, segundo a mesma autora:

“Quando a Expressão Dramática é integrada no *currículum*, permite aos alunos experimentar aspectos físicos e emocionais relacionados com diferentes conteúdos, despertando, desta forma, o interesse pela descoberta de nova informação. As crianças, deste modo, deixam de ser agentes passivos, que apenas ouvem uma explicação do professor, para se tornarem agentes activos e participarem no seu próprio processo de aprendizagem. A interdisciplinaridade é fundamental para atingir e para facilitar uma abordagem intercultural” (*Ibidem*, p.52).

A expressões artísticas desempenham um papel fundamental ajudam a compreender o mundo e a dar-lhe sentido. Além disso, a criança sente necessidade de expressar os seus sentimentos, de comunicar com os outros. Neste sentido as expressões artísticas

constituem um elemento essencial para a relação da criança com a vida, são indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno.

Através delas os alunos expressam-se e partilham elementos da cultura a que pertencem.

2. O Estudo

2.1 Contextualização do estudo

A presente investigação realizou-se numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente a um agrupamento de escolas da cidade de Leiria, no ano letivo 2013/2014, com uma turma de 2.º ano de escolaridade, durante a Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I.

A turma era constituída por um grupo de vinte e três alunos, sendo doze do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos de idade.

Esta turma, heterogénea em termos de origens culturais, era constituída por alunos portugueses (cultura maioritária), angolanos, russos e de etnia cigana (culturas minoritárias). Estes últimos, nascidos num país estrangeiro ou em Portugal, em casa vivem, falam e são educados conforme as tradições/hábitos da cultura de origem dos seus pais.

No decorrer da investigação, as experiências educativas foram direcionadas a toda a turma, no entanto a análise focalizou-se em cinco alunos.

Com o decorrer do estudo o número de alunos passou para três, pois os alunos de etnia cigana começaram a faltar com frequência às aulas, o que condicionou a recolha de dados.

2.2 Apresentação do problema

O problema que desencadeou o meu interesse e motivou a realização do presente estudo surgiu no âmbito da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I, numa turma de 2.º ano de escolaridade, na terceira semana de prática pedagógica. Durante uma visita de estudo à Biblioteca Municipal, onde se verificou um incidente à hora do lanche, entre alunos da turma, conforme descrevo na 3.ª reflexão da Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico I (ver anexo 12)

“Registou-se um pequeno incidente, à hora do lanche, entre duas crianças, uma delas teve um comentário desagradável para com um colega (de etnia cigana). O aluno T perante o aluno E (de etnia cigana), disse que esta lhe tinha roubado algo do lanche, só porque o aluno T tinha deixado cair e o aluno E tinha apanhado. Perante esta situação a criança T teve o seguinte comentário “Tu és cigano e os ciganos roubam!”. Após o regresso à escola, já em sala de aula, este acontecimento desencadeou uma chamada de atenção por parte da professora ao aluno que tivera um ato/uma atitude de “discriminação” para com um colega seu. A professora, feita a repreensão, pediu ao aluno e aos restantes alunos da turma que, em casa, se informassem através de pesquisas e com os seus pais sobre a etnia cigana. As informações recolhidas seriam apresentadas à turma na semana seguinte.”

Esta situação levantou a problemática da *inserção/integração* dos alunos e da diversidade linguística e cultural dos mesmos, o que motivou o meu interesse por esta temática. Realizei algumas pesquisas e comecei a contemplar, nas minhas planificações, estratégias para abordar o currículo tendo em conta as diferentes origens culturais dos alunos da turma.

O trabalho desenvolvido com a turma e as propostas que fui implementando permitiram-me um maior conhecimento dos alunos. Foi possível verificar que existiam alunos na turma de diversas origens culturais, nomeadamente, dois alunos de etnia cigana, um filho de imigrantes de países de Leste (Rússia) e dois de países africanos (Angola), num total de cinco alunos. Uma vez que este número era significativo, no contexto da turma, considerei importante saber qual o seu “peso” a nível da escola.

Na caracterização da instituição, verifiquei também que quatro das cinco turmas da escola integravam alunos de diversas origens culturais. Por estas razões considerei esta questão importante que deveria ser tida em consideração aquando da planificação com a turma com que estava a trabalhar.

2.3 Questão e objetivos de investigação

A componente investigativa deste relatório incidiu sobre o contributo da abordagem do currículo baseada nas origens culturais de um grupo de alunos, numa turma com idades compreendidas entre os sete e os dez anos.

Após alguma pesquisa e reflexão sobre o tema surgiu a seguinte questão de investigação: “ Qual o contributo de uma abordagem ao currículo baseada nas diversas origens culturais dos alunos no contexto de um 2.º ano de escolaridade?”.

Na sequência da questão de investigação defini um objetivo geral:

- Respeitar e valorizar a diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções.

Este objetivo teve por base a competência geral “O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” dos *princípios e valores orientadores do currículo* constante do Currículo Nacional do Ensino Básico. (p.15)

Partindo deste objetivo geral, defini os seguintes objetivos específicos:

1. Integrar as diferentes culturas dos alunos na abordagem do currículo;
2. Planificar atividades visando a integração de elementos das culturas minoritárias existentes na turma;
3. Valorizar as culturas minoritárias de forma a eliminar estereótipos e preconceitos por parte dos alunos da cultura maioritária.

2.4 Descrição do estudo

Para pôr em prática o estudo planifiquei um conjunto de atividades que foram consequência umas das outras. Ou seja, após refletir sobre os resultados da atividade proposta e tendo em conta estes mesmos resultados, planificava a atividade seguinte. Outra das preocupações ao planificar foi integrar elementos da cultura dos alunos nas planificações, tendo em conta tanto a cultura minoritária como a cultura maioritária.

Ao longo da minha investigação foram várias as atividades implementadas:

1.ª Atividade: Dia do Pai (Planificação 1- ver anexo 13)

A primeira oportunidade de pôr em prática atividades, no âmbito do tema da presente investigação, ocorreu na 1.ª semana de intervenção (conjunta). A planificação contemplava atividades para comemoração do *Dia do Pai*. Partindo da leitura, pelos alunos, do livro “ Querido Pai”⁴, que apresentava algumas características dos pais, conversámos sobre o significado do *Dia do Pai* e fizemos uma comparação com o que acontece nos outros países: se é celebrado este dia, quando e como.

⁴De Angélique Pelletier e Oriane Lallemand, Editorial Presença

Com esta atividade os alunos tiveram oportunidade de conhecer como era celebrado o *Dia do Pai* nos países dos alunos da turma.

2.ª Atividade: Descoberta de Culturas na Escola (Planificação nº12 – ver anexo 14)

Na aula de Português, na abordagem da estrutura da notícia, foi pedido aos alunos que fizessem de conta que eram jornalistas e fossem às outras salas da escola recolher informação sobre o número de alunos que tinham nascido noutros países. Os dados obtidos foram trabalhados na disciplina de Matemática, na abordagem de conteúdos relativos à Organização e Tratamento de Dados (OTD). Deste modo, os alunos chegaram à conclusão de que havia nove alunos na escola que tinham nascido noutro país. Com estes dados/informações, na disciplina de Português, os alunos, em grupo escreveram uma notícia sobre este tema. Por fim, uma vez que não houve oportunidade de fotografar, os alunos ilustraram a notícia.

Com a presente atividade os alunos tiveram oportunidade de perceber que na sua escola e, em particular, na sua turma, existiam alunos que tinham noutros países.

3.ª Atividade: Localização no mapa dos países e descoberta dos animais neles existentes (Planificação n.º 15 – ver anexo 15)

Na disciplina de Estudo do Meio abordámos os diferentes tipos de animais e o seu habitat.

Iniciámos a abordagem da temática com os animais dos países de origem dos alunos da turma. Partindo de um texto⁵ que falava de animais - um macaco e um tubarão - que tinham ido viajar e conhecer Moçambique. Os alunos localizaram, no mapa, o país onde se passava a história e falaram dos diferentes animais.

Posteriormente, na biblioteca da escola, os alunos realizaram uma pesquisa orientada sobre esta temática, recorrendo a atlas e outros livros disponíveis. Antes de saírem da sala a professora pediu que, na biblioteca, pesquisassem sobre o revestimento, o tipo de alimentação e o habitat em que viviam. Os alunos estavam organizados em grupos e a cada grupo tinha sido atribuído um continente. A tarefa consistiu em, no fim de recolhidas as informações, os alunos escreverem um texto indicando e caracterizando os

⁵ O texto, intitulado “As aventuras do Macaco e do Tubarão”, resultante de um trabalho realizado, no âmbito da unidade curricular de Português Língua Não Materna da Licenciatura.

animais existentes no continente atribuído ao seu grupo. Por fim cada grupo apresentou, à turma, o resultado da sua pesquisa.

Com esta tarefa/atividade, os alunos da turma tiveram a oportunidade de localizar e falar dos diferentes continentes e dos países dos alunos da turma.

4.ª Atividade: Escrita (Planificação nº21 - ver anexo 16)

A atividade planificada e desenvolvida para treino e prática da escrita favoreceu o desenvolvimento da minha investigação. Na sequência da última aula, em que os alunos descobriram os animais existentes nos diversos continentes, e os alunos provenientes de outros países partilharam os seus conhecimentos sobre animais lá existentes, arranjei imagens desses animais e coloquei-as dentro de caixas. O exercício de escrita consistiu na escrita/elaboração de pequenos textos narrativos, onde cada aluno deveria incluir elementos – personagens; ação e espaço – selecionados de forma aleatória (os alunos retiravam esses elementos de diferentes caixas: uma caixa tinha personagens/animais, outra tinha expressões relacionadas com o espaço e, por último outra tinha expressões/verbos que indicavam ações. Cada aluno tirou dois cartões da caixa das personagens, um cartão da caixa do espaço e outro cartão e da caixa das ações.

Com o desenvolvimento desta atividade, foi possível, com a turma falar dos animais que se encontram nos países de origem dos alunos da turma; identificar e localizar geograficamente os diferentes países e referir/salientar animais comuns e/ ou específicos desses países (Portugal – país de origem dos grupo de alunos de cultura maioritária e, Rússia e Angola, países de origem de alunos da cultura minoritária).

Foi possível observar o entusiasmo dos alunos quando falavam do seu país.

Por fim, os textos eram corrigidos e partilhados com a turma.

5.ª Atividade: Peddypaper (Planificação 29 – ver anexo 17)

Esta atividade foi realizada no último dia de intervenção das professoras estagiárias com a turma de 2.ºano de escolaridade.

Para concluirmos a unidade de ensino que estávamos a lecionar, planificámos um peddypaper em que os alunos tinham de passar por quatro “estações” diferentes e recolher informações sobre um país (tivemos em conta, intencionalmente, os países de

origem dos alunos da turma. Foi proposto aos alunos a realização de uma “*viagem*” por diversas “*estações*” para recolha de informação sobre um país. Para passarem pelas estações, os alunos tinham de se guiar por um mapa (itinerário) – domínio da matemática (os mapas estavam elaborados de modo a que os grupos não se cruzassem nas estações).

Foram criadas quatro “estações” – pontos de passagem – onde os alunos deveriam levantar/retirar: uma imagem de um prato típico de um país; uma imagem de um traje típico desse país; duas imagens de animais desse mesmo país – que deveriam imitar com gestos e sons -; ouvir e identificar uma música do país. Cada cartão continha a indicação escrita do país.

De regresso à sala, a atividade final consistiu em, tendo em conta o percurso realizado, inventarem uma história sobre esse percurso/viagem: ao país que lhes calhou referindo os pratos típicos, as músicas, os animais e os trajes e, por fim, representarem e apresentarem à turma a sua “viagem”.

Esta atividade favoreceu a consolidação de conteúdos abordados em aulas anteriores, através da observação de imagens; da leitura de mapas e localização de países e da audição de músicas e canções.

Os alunos tiveram mais uma vez a oportunidade de falar do seu país: da situação geográfica; dos animais característicos das diferentes regiões/países; dos seus hábitos, tradições e cultura (a nível da alimentação, do traje e da música).

Os alunos tiveram ainda a possibilidade de ouvir falar dos países dos seus colegas e de aumentar os seus conhecimentos. Julgo que esta atividade terá contribuído para facilitar a integração e a aceitação do que é diferente.

2.5 Opções metodológicas

Para realização deste estudo, foi feita uma *abordagem qualitativa* e a metodologia utilizada foi a de *investigação-ação* que passo a explicar nos pontos seguintes.

2.5.1 Abordagem Qualitativa

Considerando o tipo de estudo efetuado considereei que a abordagem qualitativa seria a metodologia mais adequada, pois tal como é referido por Bento, A. (2012, p.1)

“A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controlo e manipulação de comportamentos e lugares.”

Sousa e Baptista (2011,p.56) acrescentam que

“ a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com o valor da amostra nem com a generalização dos resultados, e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos, como acontece com a investigação quantitativa.”

De acordo com Bogdan e Bicklen (1994) citados por Bento, A. (2012, p.2) a investigação qualitativa tem múltiplas características:

“(…) a) acontece em ambientes naturais, onde frequentemente o investigador vai ao local para recolher os dados com grande detalhe; b) o investigador usa múltiplos métodos de recolha de dados que são interactivos e humanistas, ou seja, há uma participação activa do investigador e uma sensibilidade para com os participantes no estudo; c) emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida e, em consequência, as questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo; d) é profundamente interpretativa e descritiva; o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões.

e) É significativa; é uma preocupação essencial na abordagem qualitativa. O investigador está preocupado em saber como diferentes pessoas fazem sentido ou dão significado às suas vidas e quais são as perspectivas pessoais dos participantes. (...) g) O investigador qualitativo reflecte sobre o seu papel na investigação; reconhece possíveis enviesamentos, valores e interesses pessoais. O eu pessoal é inseparável do eu investigador. Assume-se, portanto, que toda a investigação está cheia de valores. h) O investigador qualitativo usa, em simultâneo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita; privilegiam-se os significados e como os participantes dão sentido às suas vidas, o que experienciam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem; i) o investigador é o principal instrumento de recolha de dados neste tipo de investigação, passa imenso tempo no local de estudo a tentar compreender os contextos; este preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados.”

2.5.2 Investigação - Ação

Tendo em conta o presente estudo, considere-se que a investigação-ação seria a metodologia de investigação mais adequada, pois tal como é referido por Carmo & Ferreira (1998, p.210)

“ O propósito desta investigação é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real. Não

tem como objectivo a generalização dos resultados obtidos e portanto o problema do controlo não assume a importância que apresenta noutras investigações. A sua principal finalidade é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida.”

Bogdan & Biklen (2003, p.292) afirmam que a investigação-ação “... consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”.

Elliot (1991) citado por Máximo-Esteves (2008,p.18) acrescenta que a investigação-ação é “ o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”.

Por outro lado, Bartolomé (1986) citado por Coutinho (2011, p.313) afirma que a investigação-ação é “ um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”. Coutinho (2011) cita ainda Watts, (1985, p.313) dizendo que a investigação-ação é “ um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação”.

A investigação-ação é “uma estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si com os seus alunos.” (Sousa, 2009, p.95), ou seja, no desempenho da sua função, é importante que o professor faça uma reflexão sobre a sua ação, isto é, o que desenvolveu, a forma como desenvolveu e os resultados obtidos. Com base nestas informações, o professor prepara/planifica a sua intervenção seguinte.

Sousa & Baptista (2011, p. 66) acrescentam ainda que é “(...) uma metodologia dinâmica, que funciona como uma espiral de planeamento, acção e procura de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção.”

Em suma, “o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática”. (Coutinho, C., 2011, p.313)

2.5.3 Instrumentos de Recolha de Dados Utilizados

Para a concretização desta investigação foram recolhidos dados com recurso a técnicas de recolha de dados utilizadas neste tipo de estudos.

Para poder recolher as informações necessárias recorri à observação dos alunos em contexto de sala de aula, bem como à observação participante. Outra técnica que utilizei para recolher dados foram questionários em que os alunos, mediante perguntas que lhes eram colocadas, respondiam sobre o que tinham sentido perante aquela atividade, o que mais e o que menos tinham gostado. Por fim, recorri à entrevista aos alunos da cultura minoritária, de modo a perceber como se tinham sentido nas aulas em que ouviram falar do seu país.

Nos pontos seguintes recorro aos conceitos apresentados por diversos autores para clarificar os conceitos das técnicas utilizadas para a recolha de dados.

2.5.3.1 Observação

As observações realizadas foram registadas num *diário de bordo*. Foi feito um registo diário de todos os acontecimentos relevantes ao longo da Prática Pedagógica: das atividades desenvolvidas, do desempenho dos alunos, das suas atitudes, do que correu bem e menos bem.

O objetivo era registar as observações feitas e refletir sobre as mesmas para planificar atividades futuras.

Soldati (2005) citada por Moura, F. (2006, p.1) afirma que os diários de bordo “guardam uma memória para si próprio ou para os outros, de um pensamento que se forma no quotidiano na sucessão de observações e de reflexões”.

Acrescenta ainda que, é “uma ferramenta simples, ligeira e no campo da formação dos adultos ela é de fácil aplicação. Alguns afirmam que ele é adaptável em todos os espaços e a todas as observações dos humanos, inclusive no contexto escolar. Seu registo escrito é a forma em que ganha forma através da palavra escrita que transforma o senso comum e ajuda a organizar as ideias, o pensamento. De fato, a escrita é uma diretriz do pensamento e serve para deciptar um real partindo de uma experiência pessoal, do vivido, é uma tomada de consciência” (*Ibidem*, p. 1).

Para Soldati (2005) ainda citada por Moura, F. (2006, p.1) o diário de bordo é uma "ferramenta para se compreender uma realidade psicossocial e cultural de um grupo".

Acrescenta ainda que, este diário pode ser descritivo, reflexivo e pessoal, nele o seu autor dá características ao que observa e descreve informações que recolhe.

Aires, L. (2011, p.25) refere que “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas”. A mesma autora acrescenta que esta técnica nos permite “obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo”.

Ruiz Olabuenaga (1996) citado por Aires, L. (2011, p.25) acrescenta que

“Esta técnica pode transformar-se numa poderosa ferramenta de investigação social quando é orientada em função de um objectivo formulado previamente, planificada sistematicamente em fases, aspectos, lugares e pessoas, controlada relacionando-a com proposições e teorias sociais, perspectivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controlo de veracidade, objectividade, fiabilidade e precisão”.

Uma das características da observação é a não intervenção do investigador, ou seja, “o observador não manipula nem estimula os seus sujeitos” (Aires, L., 2011, p.25).

Quivy, R. & Campenhoudt, L (1992, p.197) acrescentam que “ (...) os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.”

Dentro da observação utilizei também a *observação participante* “fala-se em observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, A. 1990, p.32), ou seja, na turma observada, no decorrer das atividades propostas interagiu com os alunos, eles davam conta da minha presença e sabiam o que estava ali a fazer.

Neste sentido, Carmo, H & Ferreira, M. (1998, p.107) afirmam que “(...) o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais (...) o desempenho desses papéis faz de algum modo participar da vida da população observada”.

O mesmo autor (p.107) aponta vantagens e limitações da utilização desta técnica.

Como vantagem aponta que há “ a possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e adquirir um conhecimento integrado da sua cultura”.

Como limitação “ (...) salientam-se a morosidade que tal técnica exige e as dificuldades que levanta a uma posterior quantificação dos dados.”

2.5.3.2 *Questionário*

Durante a concretização da investigação foi necessário recorrer ao *questionário* por diversas vezes de modo a recolher informações sobre o que as crianças tinham aprendido no decorrer das atividades.

O questionário tinha como objetivo registar as opiniões dos alunos da turma relativamente às atividades realizadas durante as aulas, tendo em conta a temática em estudo.

Sousa, A. (2009, p.204) refere que o questionário é “ uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma serie de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais (...)”.

Quivy, R. & Campenhoudt (1992, p.190) acrescentam que o questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas (...) às suas opiniões (...)”.

Os mesmos autores referem ainda que o *questionário* tem como objetivos conhecer a população em estudo, as suas opiniões, valores e comportamentos, “(...) através dele há possibilidades de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação.” (*Ibidem*, p.191)

Apliquei o questionário de tipo aberto para que os alunos dessem a sua opinião sobre a atividade que presenciaram, de modo a que a pudessem expressar livremente sem qualquer influência da minha parte.

2.5.3.3 *Entrevista*

A entrevista foi realizada no final da investigação, de forma individual aos três alunos de origens culturais diferentes, de modo a perceber o impacto que tinha tido, para estes alunos, o facto de falar da sua cultura e recolher as suas opiniões sobre as aulas em que

as planificações continham uma abordagem de conteúdos relacionados com o país de origem de alguns alunos.

As entrevistas realizadas foram do tipo *semi-estruturado*, *semi-dirigidas* ou *semidirectivas*, segundo a terminologia de alguns autores.

Quivy & Campenhoudt (1992, p.194) afirmam que a entrevista

“... é semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem que as anotou (...) «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas que o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.”

3. Análise e Interpretação dos Dados

Neste ponto apresento a análise e interpretação dos dados recolhidos através do diário de bordo da investigadora, dos questionários e das entrevistas.

3.1 Diário de Bordo

O diário de bordo foi utilizado durante as aulas para registar as atividades realizadas no âmbito da diversidade cultural da turma. Este contém registos das observações de comportamentos, partilhas e opiniões dos alunos sobre as aulas em que foi trabalhada uma abordagem ao currículo dos conteúdos relacionados com a diversidade cultural dos alunos da turma. Este mesmo documento contém também algumas reflexões sobre o observado.

Para proceder à análise de conteúdo do *Diário de Bordo*, organizei os dados numa tabela dividida em *categorias*, e *evidências* transcrição de excertos do *Diário de Bordo* que justificam as categorias selecionadas.

Os dados recolhidos através do *Diário de Bordo* são analisados e apresentados na tabela seguinte:

Análise de Conteúdo do Diário de Bordo	
Categorias	Evidências
Prazer/Orgulho dos alunos da cultura minoritária em partilhar experiências culturais	<ul style="list-style-type: none"> - “os alunos de outras culturas, quando falei do seu país, mostraram um sorriso envergonhado...” (19/03/2014) - “Os alunos A e H deram alguns exemplos de animais existentes nos seus países.” - O aluno A disse que no seu país também existem galinhas...” (07/05/2014) - “ A aluna H ensinou os colegas a pronunciar Borch, explicou que era sopa de beterraba e que em casa comia muitas vezes.” - “A aluna T quando se falou em Muamba, referiu que no dia anterior tinha comido ao jantar, explicou ainda que esta podia ser de peixe ou de galinha.” (11/06/2014) - “... os alunos da cultura minoritária partilharam os seus conhecimentos relativamente ao assunto no seu país...”(07/05/2014) - “... a aluna H quando se falou do porco não gostou muito, pois no seu país o porco não é comido como em Portugal, pelo contrário é um animal venerado.” (07/05/2014)
Curiosidade/ Motivação dos alunos da cultura maioritária	<ul style="list-style-type: none"> - “No geral toda a turma se mostrou interessada na aula...” (07/05/2014) - “... os alunos da cultura maioritária mostraram-se bastante interessados em ouvi-los e por vezes, também em questioná-los sobre algumas características dos animais nesses países.” (07/05/2014) - “ Na realização da atividade, os alunos mostraram-se inicialmente muito motivados, quando foram retirar os cartões das caixas.” (21/07/2014) - “ Perante o facto de descobrirem elementos dos países dos colegas mostraram-se curiosos em saber que pratos típicos eram aqueles que reuniram e também os trajes típicos.” (11/06/2014) - “No fim desta partilha alguns alunos da turma mostraram-se curiosos em provar.” (11/06/2014)
Aceitação/ Reconhecimento da cultura do outro	<ul style="list-style-type: none"> - “...conseguiram reconhecer os animais ... como pertencentes a um determinado país, o que me leva a concluir que quando falámos dos animais dos países dos alunos da turma, conseguiram reter alguma informação que os levou a identificar que «Olha p leão é um animal do país do A.», «Olha calhou-me o texugo, é do país da H». (21/05/2014)

Tabela 4 – Análise de Conteúdo do Diário de Bordo

Analisando a tabela anterior é possível perceber que os alunos da cultura minoritária mostraram prazer e orgulho em partilhar experiências culturais.

Os alunos da cultura maioritária mostraram-se curiosos e motivados em saber alguns aspetos sobre os países dos alunos da cultura minoritária.

Os alunos da cultura maioritária ao longo das aulas revelaram aceitação, reconhecimento e respeito pelos alunos da cultura minoritária.

3.2 QUESTIONÁRIOS

Os questionários (anexo 19) foram aplicados em três momentos distintos, no início, a meio e no fim do estudo e tinham por objetivo recolher opiniões dos alunos sobre o que sentiram com a realização das atividades.

Para proceder à análise de conteúdo dos questionários, organizei os dados em tabelas divididas em *categorias*, coluna que corresponde às questões formuladas e colocadas aos alunos, *subcategorias* coluna que corresponde ao tema/assunto que emergiu das

respostas dos alunos e *evidências* transcrição das respostas dos alunos ou de frases/partes do discurso elucidativas, permitindo inserir a resposta numa dada subcategoria.

Nos quadros seguintes são apresentadas as análises de conteúdo dos questionários efetuados à turma. Os dados são organizados nas tabelas tendo em conta a frequência de cada categoria. No fim de cada tabela é feita uma interpretação da mesma.

Análise de Conteúdo do Questionário 1 (6 de Maio 2014)		
Categorias	Subcategorias	Evidências
Gostaste de ouvir falar do teu país/ dos países dos teus colegas? Porquê?	Curiosidade	<p>“...gosto de saber coisas novas sobre outros países.”</p> <p>“gostei de conhecer outros países...”</p> <p>“é intrigante e é giro”</p> <p>“quando for crescido vou lembrar-me que ouvi falar de outros países.”</p> <p>“...gostei de conhecer onde fica África e Angola”</p> <p>“porque saber sobre outros países é divertido”</p> <p>“Gostei de conhecer outros países”</p> <p>“...gostei de saber onde eles ficam no mapa”.</p> <p>“...gostei de ver no atlas os animais que existem em Angola.”</p> <p>“...porque gosto de saber onde eles ficam.”</p> <p>“Gostei de ouvir falar de Angola porque eu acho que o nome é giro”</p> <p>“...porque gostei dos nomes.”</p> <p>“porque têm nomes estranhos e temos de aprender.”</p>
	Saudade	<p>“Gostei de ouvir falar do meu país porque estou com muitas saudades.” (Aluno A)</p> <p>“...porque me lembra o meu país” (Aluna H)</p> <p>“...porque falámos do meu país” (Aluna T)</p>
	Desconhecimento	<p>“...não sabia nada sobre eles...”</p> <p>“...apendi coisas novas”</p> <p>“...não sabia que existiam outros países”</p> <p>“...existem lá coisas diferentes.”</p>
	Colegas/ Afetos	<p>“...porque a aluna T, o A e o H são de outros países.”</p>

Tabela 5 – Análise de Conteúdo do Questionário 1, realizado no dia 6 de maio de 2014.

Analisando a tabela é possível perceber que a maioria dos alunos da cultura maioritária gostou de ouvir falar dos países dos colegas porque tinha curiosidade em saber mais sobre esses países. Os alunos da cultura minoritária, revelaram ter “saudade” do seu país e “entusiasmo”, “contentamento” ao falar e ouvir falar do seu país. Registaram-se ainda respostas que revelavam desconhecimento, por parte dos alunos, relativamente aos países dos colegas da cultura minoritária, bem como respostas em que manifestaram afetos para com os colegas. O segundo questionário foi aplicado no final de uma aula em que os alunos tinham pesquisado, em Atlas, os animais existentes nos diferentes continentes do mundo e assinalado, no mapa, os países dos alunos da turma (Angola e

Rússia), colocando em cada país os animais selvagens e domésticos que neles existiam. Os dados são apresentados na tabela seguinte:

Análise de Conteúdo do Questionário 2 (21 de Maio 2014)		
Categorias	Subcategorias	Evidências
O que gostavas mais de saber sobre o país dos teus colegas?	Quotidiano nos países de cultura minoritária	<p>“Se há televisão em Angola.”</p> <p>“Tenho muita curiosidade em sabermuitas coisas.”</p> <p>“Se se pode dançar na rua.”</p> <p>“Saber mais dos países dos meus colegas.”</p> <p>“Como nasceram nesse país”</p> <p>“Gostava de saber como era o sítio onde os colegas nasceram.”</p> <p>“Gostava de saber se era todos os dias calor ou frio”</p>
	Animais	<p>“Gostava de saber mais sobre os animais da Rússia.”</p> <p>“Gostava de saber mais sobre os animais”</p> <p>“Saber se há lá mais animais do que aqueles que falamos na aula”</p> <p>“Gostava de saber se os animais lá são todos selvagens.”</p>
	Alimentação	<p>“Gostava de saber o que as pessoas comem lá”</p> <p>“Gostava de ver o que eles comem”</p> <p>“Saber o que eles comem”</p>
	Música	<p>“Tenho curiosidade em saber as músicas.”</p> <p>“Músicas”</p> <p>“De saber músicas do país deles.”</p>
Como te sentiste ao ouvir falar do teu país? Ou do país dos teus colegas? Porquê?	Felicidade (Alunos da cultura minoritária)	<p>“Senti-me contente e feliz porque nasci nesse país” (Aluna H)</p> <p>“Senti-me muito feliz porque falámos de Angola.” (Aluno A)</p> <p>“Eu a falar do meu país senti-me bem e do dos meus colegas também.” (Aluna T)</p>
	Felicidade (Alunos da cultura maioritária)	<p>“Senti-me feliz porque teve piada”</p> <p>“Senti-me bem.”</p> <p>“Senti-me muito bem, porque eu não sabia onde é que viviam os outros colegas e agora já sei.”</p>
	Interesse	<p>“Foi engraçado ouvir os colegas a falarem sobre o país deles”</p> <p>“Eu gostei muito.”</p> <p>“Curiosa porque gosto de saber coisas novas.”</p> <p>“Gostei de aprender mais coisas sobre os países dos colegas”</p> <p>“Quando falaram do país dos outros colegas senti entusiasmo, porque o meu país já conheço e os outros não.”</p> <p>“Senti-me muito curiosa porque quero saber.”</p>

Tabela 6 – Análise de Conteúdo do Questionário 2, realizado no dia 21 de maio de 2014.

Analisando a tabela é possível referir, relativamente à primeira pergunta – *O que gostavas mais de saber sobre o país dos teus colegas?* – que a maioria dos alunos tem interesse em saber mais sobre o quotidiano dos países da cultura minoritária. A categoria que mais se destaca em seguida é quererem saber mais sobre os animais desses países e, por fim, registam-se duas respostas, com o mesmo grau de interesse, em

que os alunos revelam querer saber mais sobre a alimentação e a música dos países a que pertencem os alunos de cultura minoritária da turma.

Relativamente à segunda pergunta apresentada no questionário – *Como te sentiste ao ouvir falar do teu país? Ou do país dos teus colegas? Porquê?* - foi referido tanto pelos alunos da cultura minoritária como pelos alunos da cultura maioritária que tinham sentido felicidade. As evidências desta categoria foram divididas em duas partes, *felicidade* (alunos da cultura maioritária) e *felicidade* (alunos da cultura minoritária). As respostas dadas pelos alunos da cultura minoritária revelaram *felicidade* por ter nascido no país “*Senti-me contente e feliz porque nasci nesse país.*” e felicidade por se falar no país de origem “*Senti-me muito feliz porque falámos de Angola*”. Quanto aos alunos da cultura maioritária, a *felicidade* deveu-se ao conhecimento dos países dos colegas “*não sabiam onde é que viviam os outros colegas e agora já sei*” e “*foi engraçado ouvir os colegas falarem do país deles*”

A outra resposta apresentada com mais relevância foi o sentimento de *interesse* por gostarem de saber coisas novas, por já conhecerem o seu país, mas não conhecerem os países dos colegas da cultura minoritária, e por curiosidade de saberem mais sobre eles.

O último questionário foi aplicado no último dia de aulas das professoras estagiárias, depois de realizado um pedyapper e um jogo dramático, de acordo com a temática em estudo.

Na tabela que se segue, apresentam-se os dados terceiro e último questionário aplicado:

Análise de Conteúdo do Questionário 3 (11 de Junho 2014)		
Categorias	Subcategorias	Evidências
O que aprendeste nas aulas em que ouviste falar no país dos teus colegas/ no teu país?	Aprendi palavras novas	- “Aprendi três palavras em russo e duas em angolano” - “Aprendi palavras em angolano e nomes em russo” - “Aprendi palavras novas”
	Trabalhar com os outros	- “Aprendi que é bom trabalhar em conjunto” “Aprendi que se trabalhamos em grupo o trabalho fica mais bonito.”
	Alimentação	- “Aprendi como eram algumas comidas.” - “Aprendi que há comidas diferentes.”
	Animais	- “Aprendi coisas sobre os animais.” - “Aprendi que a girafa era de Angola”
	Vestuário	- “Aprendi que em Angola se utilizam roupas diferentes.”
	Música	- “Aprendi algumas músicas de alguns países”.
Gostaste de ouvir falar do teu país/ dos países dos teus	Aquisição de novos conhecimentos	- “Porque aprendi coisas diferentes que não existem em Portugal.”

colegas? Porquê?		<ul style="list-style-type: none"> - “Aprendi que nos outros países há mais animais.” - “Eu não sabia onde os meus colegas moravam antes.” - “Aprendi coisas novas.” - “Aprendi que na terra dos colegas falam diferente.” - “Aprendi músicas novas.” (Aluno A)
	Interesse	<ul style="list-style-type: none"> - “Porque aprendi coisas novas” - “Porque saber coisas sobre os outros países é diferente.” - “ é bom aprender sobre os países dos colegas, porque não é tão interessante conhecer só o nosso.”
	Partilha/ Afetos	<ul style="list-style-type: none"> - “Gostei que os meus colegas ouvissem coisas do meu país.” (Aluno T) - “Gosto de ensinar palavras em russo aos meus colegas e de falar da comida que como em casa.” (Aluno H)

Tabela 7 – Análise de Conteúdo do Questionário3, realizado no dia 11 de junho de 2014.

De acordo com os dados apresentados na tabela, relativamente à primeira pergunta colocada “*O que aprendeste nas aulas em que ouviste falar no país dos teus colegas/ no teu país?*” - é possível verificar que a maioria dos alunos responderam ter aprendido palavras em russo e também ter aprendido a trabalhar com os outros. Destacam-se ainda respostas que revelam que os alunos adquiriram conhecimentos sobre as comidas e os animais existentes nestes países (Angola e Rússia) e, por fim, aparecem respostas que revelam que tomaram conhecimento sobre o vestuário usado nesses países e que tiveram contacto com músicas/canções diferentes.

Quanto ao gosto por ouvir falar do próprio país e do país dos colegas, os alunos revelaram como motivo principal a aquisição de novos conhecimentos, em seguida o interesse e, por fim, a partilha/afetos revelada pelos alunos da cultura minoritária. No que respeita aos sentimentos, mais uma vez as respostas dos alunos da cultura minoritária revelam agrado por partilharem aspetos da sua cultura com os colegas da cultura maioritária.

3.3 Entrevistas

As entrevistas (anexo 20) foram realizadas aos três alunos de culturas minoritárias existentes na turma, no fim da concretização de todas as atividades. O objetivo das entrevistas foi perceber a opinião destes alunos sobre a abordagem, nas aulas, de conteúdos relacionados com os seus países de origem.

Na tabela seguinte são apresentados os dados obtidos através das entrevistas realizadas.

Análise de Conteúdo da Entrevista		
Categorias	Subcategorias	Evidências
Local de Nascimento	Angola	- “No Conene, em Angola” (Aluno A)
	Rússia	- “Eu nasci na Rússia” (Aluna H)
	Portugal	- “Eu nasci em Portugal, mas já vinha na barriga da minha mãe, quando ela veio de Angola para Portugal” (Aluna T)
Famílias Divididas	Angola	- Pais vivem em Angola. (Aluno A) - Está em Portugal “com os meus irmãos , com os primos e o tio” (Aluno A) - Tem irmãos também fora de Portugal “... uns no Dubai, na China e em Cuba também.” (Aluno A)
	Portugal	- Está em Portugal “com os meus avós e a minha mãe.” (Aluna T) - Tem um irmão em Angola “... nasceu em Angola mas eu ainda não o vi, só por fotografias.” (Aluna T)
	Rússia	- Vive em Portugal com os pais. - Dois dos três irmãos não estão em Portugal “... um está na Ucrânia e outro na Geórgia.” (Aluna H)
Sentimentos ao chegar à escola	Vergonha	- “...um bocadinho de vergonha.” (Aluna H)
Língua falada em casa	Língua do país de origem e português	- “Falamos português e angolano (Kwanyama)” (Aluno A) - “Português, a minha avó é que fala com uma amiga em angolano” (Aluna T) - “Falamos em russo” (Aluna H)
O que se come em casa	Comida tradicional do país de origem e comida portuguesa	- “ Das duas: carne, peixe, massa, arroz, muamba, funge.” (Aluno A) - “ Em casa comemos borch (sopa de beterraba), pelmeni , às vezes tem carne, às vezes tem peixe. E comemos algumas coisas portuguesas.” (Aluna H) - “Em casa algumas vezes comemos comida como a do refeitório da escola, mas também comemos pirão, muamba de galinha e às vezes cachupa.” (Aluna T)
Gostaste de ouvir falar do teu país nas nossas aulas?		- “Gostei de aprender a ler em português. Gostei de ensinar como se dizia o nome das sopas que comemos lá e de ouvir falar dos pratos típicos” (Aluna H) - “Gostei que os colegas soubessem que comidas se comem lá” (Aluna T) - “Sim, gostei (...) gostava de lhes ensinar a dançar kuduro.” (Aluno A).

Tabela 8 - Análise de Conteúdo da Entrevista

De acordo com as entrevistas realizadas foi possível perceber que os alunos em questão tinham nascido em países como Angola, Rússia e Portugal, sendo que a que nasceu em Portugal, afirma na entrevista *“Eu nasci em Portugal, mas já vinha na barriga da minha mãe, quando ela veio de Angola para Portugal”* (Aluno T).

Quanto às famílias destas três crianças foi possível perceber através da entrevista, relativamente ao aluno A, que os seus pais estão em Angola, que ele está em Portugal com alguns irmãos, primos e um tio e tem alguns irmãos fora de Portugal, nomeadamente, no Dubai, na China e em Cuba.

O aluno T vive em Portugal com os avós maternos e a mãe, tem um irmão em Angola que ainda não conheceu e viu apenas por fotografia.

No decorrer da entrevista o aluno T não o disse diretamente mas deu a entender que os pais estão separados.

O aluno H vive em Portugal com os pais e um dos três irmãos, os outros dois estão um na Ucrânia e outro na Geórgia.

Relativamente ao que sentiram ao chegar à escola, os três entrevistados revelam ter tido vergonha, talvez por não conhecerem ninguém.

Quando foi colocada a questão, a estes alunos, que língua falavam em casa, todos afirmaram que em casa falavam a língua do seu país de origem e dois afirmaram que falavam também português.

Relativamente à comida que costumam comer em casa os alunos afirmaram que comiam comida do seu país de origem maioritariamente e só algumas vezes comida portuguesa.

Tendo em conta o que foi abordado nas aulas sobre os países dos alunos de cultura minoritária, todos os alunos entrevistados revelaram ter gostado de ouvir falar do seu país e de terem tido a oportunidade de partilharem elementos da sua cultura com os colegas.

4. Discussão dos Resultados

Neste ponto, depois de anteriormente terem sido analisados, são discutidos os dados recolhidos através dos instrumentos de recolha de dados utilizados.

Com os dados registados no Diário de Bordo pude concluir que os alunos da cultura minoritária revelaram prazer, orgulho e satisfação em partilhar experiências culturais e elementos da sua cultura com os colegas da sua turma.

Perante esta situação os alunos da cultura maioritária, ao longo das aulas, revelaram-se curiosos e motivados em querer saber sempre mais sobre os países dos colegas da cultura minoritária.

Nos últimos registos do diário de bordo é possível verificar uma clara aceitação e reconhecimento dos alunos da cultura minoritária por parte dos alunos da cultura maioritária.

Os questionários, como já referi anteriormente, foram aplicados em três momentos.

No primeiro questionário registou-se, por parte dos alunos da cultura maioritária, *gosto* e *curiosidade* por ouvir falar dos países dos colegas. Os alunos da cultura minoritária revelaram *saudade* do seu país de origem e também *entusiasmo* e *contentamento* em ouvir falar dele.

No segundo questionário os alunos, em geral, revelaram interesse pelo quotidiano do país dos colegas da cultura minoritária. Os alunos da cultura minoritária revelaram

felicidade por ouvir falar do seu país e por partilhar, com os colegas, alguns aspetos da cultura do seu país.

No terceiro e último questionário nota-se ainda mais evolução, pois os alunos dizem que aprenderam palavras novas em russo e angolano e a trabalhar em grupo. Penso que esta resposta é um claro sinal de que a turma em si aprendeu a lidar com a diversidade na sala de aula, a aceitar o outro tal como ele é e a trabalhar em conjunto com ele.

Através das entrevistas realizadas aos alunos de cultura minoritária foi possível perceber que estes alunos têm elementos da família nos seus países de origem. Na maioria dos casos são elementos próximos da família como pais e irmãos que se encontram afastados. Penso que este fator contribui para a manifestação da “saudade” que se observa nas respostas dos alunos.

Em todos os casos a cultura presente em casa é a do país de origem, pois falam a língua, ouvem música e comem comida tradicional do seu país de origem.

Os alunos de cultura minoritária perante a entrevista realizada, revelaram ter gostado de ouvir falar do seu país e também ter partilhado o seu conhecimento, a sua cultura com os colegas.

Os dados recolhidos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados utilizados revelam que os alunos demonstram gosto, prazer, respeito e aceitação da cultura do outro.

Os resultados obtidos levam-me a concluir que os alunos desta turma aprenderam a trabalhar em conjunto, aceitando as diferenças. As aulas em que a abordagem do currículo foi baseada nas diversas experiências culturais dos alunos representam um contributo positivo para que os alunos da cultura minoritária se sentissem mais integrados na turma e para que os alunos da cultura majoritária aprendessem a lidar com a diferença, deixando os estereótipos e preconceitos de lado.

Foi também um contributo importante para a construção da autoestima dos alunos da cultura minoritária, pois pela primeira vez aspetos da sua cultura foram abordados em contexto de sala de aula com o mesmo grau de importância das outras áreas curriculares.

5. Considerações Finais do Estudo

A realização deste estudo revelou-se muito interessante e, do ponto de vista profissional, foi muito importante para mim. Deu-me a oportunidade de contactar com alunos de diferentes origens, perceber como se trabalha com uma turma multicultural, realizar pesquisas e desenvolver atividades procurando responder à questão inicialmente formulada e atingir os objectivos propostos no início deste estudo.

Respondendo à questão que coloquei no início deste estudo “*Qual o contributo de uma abordagem ao currículo baseada nas diversas origens culturais dos alunos no contexto de um 2.º ano de escolaridade?*”, posso concluir que uma abordagem ao currículo baseada nas origens culturais dos alunos contribuiu para que a turma se conhecesse melhor, despertou a curiosidade dos alunos, permitiu-lhes conhecerem aspetos de outras culturas para além da sua, contribuiu para eliminar estereótipos e preconceitos que os alunos da cultura majoritária tinham para com os alunos da cultura minoritária, contribuiu também para que os alunos criassem respeito uns pelos outros e, por fim, que aprendessem a trabalhar em grupo ajudando-se mutuamente sem que houvesse conflitos.

Vieira, A. (2013, p.66-67) diz que “ (...) a coexistência, num mesmo território, de vários indivíduos com diferentes origens étnico-culturais a educação multicultural desenvolve uma pedagogia da relação humana, pretendendo dar a oportunidade à criança de ela própria se situar, a cada instante, relativamente aos outros, procurando dar-lhe meios para diversificar as suas referências e para viver as várias modalidades culturais do seu seio. Ela forma a criança para a comunicação, mesmo em situações conflituais.”

Vieira R. (1999, p.67) acrescenta que “a *pedagogia intercultural* ultrapassa assim os objectivos de uma maior inserção e a problemática do insucesso escolar das minorias étnicas. Ela atravessa também o problema das políticas educacionais para a escola democrática e para o sucesso de todos.”

O mesmo autor (p.67) realça que “A educação intercultural resulta do facto de se crer que nos espaços educativos se está de alguma forma sempre entre culturas: diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir, etc.”

O presente estudo teve algumas limitações, uma delas foi o seu tempo de duração. Apesar de termos tido cerca de treze semanas de Prática Pedagógica, e nem sempre foi possível implementar este projeto. Havendo mais tempo para explorar a temática com os alunos, seria interessante desenvolver outras actividades alargadas à comunidade escolar com a colaboração dos encarregados de educação, por exemplo: a organização de um almoço para a turma, com iguarias típicas de cada país, envolvendo a família, assim seria possível satisfazer a curiosidade dos alunos. Poder-se-ia também, organizar um desfile com trajes típicos dos países em questão para mostrar a toda a turma, envolver mais os pais na partilha de elementos culturais diversos, com o propósito de os dar a conhecer a toda a comunidade escolar e, assim, contribuir para proporcionar um estatuto idêntico ao da cultura maioritária.

Seria interessante desenvolver esta temática num projeto de turma, a implementar durante um ano lectivo, assim os resultados obtidos seriam, provavelmente, ainda mais notórios.

Com a realização deste estudo tomei também consciência da importância da planificação do trabalho para uma melhor gestão e rentabilização do tempo, assim como para a integração das diversas abordagens culturais reflectidas no grupo turma.

Conclusão do Relatório

Com o percurso realizado ao longo do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizei aprendizagens que contribuíram de forma muito significativa para a minha formação profissional e pessoal e, futuramente, me permitirão ser uma educadora e professora mais atenta e responsável pelos alunos/ crianças que terei a meu cargo.

A realização desta prática pedagógica consistiu num primeiro contacto com crianças, permitindo-me desenvolver e aperfeiçoar competências de observação, reflexão e interpretação de atitudes/situações. Foi um percurso importante, pois através das Práticas Pedagógicas em Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, conheci diferentes contextos de educação e formas de trabalhar com alunos/crianças. A necessidade de integração, de partilha de trabalho e preocupações com colegas e orientadoras revelou-se uma experiência enriquecedora.

Esta prática pedagógica proporcionou-me experiências bastante significativas que contribuirão positivamente para que no meu futuro profissional seja uma educadora/pessoa mais atenta, desperta e motivada para este tema da multiculturalidade/diversidade cultural na sala de aula.

Penso que para a turma, com a qual realizei este estudo, foi uma experiência diferente e também enriquecedora, pois os alunos/crianças aprenderam a lidar com as diferenças e a aceitá-las.

Ao longo da realização deste estudo senti algumas dificuldades, nomeadamente na fase da reflexão. Tomei consciência de que nem sempre é fácil “olharmos” para o nosso trabalho e fazermos uma análise objetiva da atividade desenvolvida. É importante salientar os fatores positivos, identificar os aspetos negativos e definir aspetos a melhorar. Também senti algumas dificuldades no registo escrito: descrição, análise e reflexão relativa à atividade, principalmente na fase inicial. Verifiquei que com a prática esta dificuldade foi sendo ultrapassada.

Devo ainda salientar que o trabalho colaborativo revelou-se fundamental tanto na fase da planificação como para o cumprimento do que fora planeado, e no apoio prestado aos

alunos na realização das atividades propostas e resolução de dúvidas/dificuldades manifestadas.

A troca de ideias/opiniões entre professora cooperante e estagiárias foi determinante para o bom desempenho da minha função.

Em conjunto foram feitos balanços do trabalho desenvolvido e a desenvolver, nomeadamente a análise dos resultados, das atitudes e interesse dos alunos e foram decididos, em conjunto, as alterações a introduzir nas nossas planificações.

A recolha de dados para o trabalho de investigação obrigou-me a uma maior disciplina no que respeita à preparação das aulas e cumprimento da planificação. Com o decorrer do tempo, foi notório um maior à vontade na realização das diversas atividades e apoio aos alunos/crianças no desenvolvimento das tarefas, pois era importante que os alunos compreendessem os conteúdos lecionados. Como foi possível verificar no estudo realizado, a diversidade cultural está, na maioria dos casos, associada a uma diversidade linguística. Não posso deixar de referir esta questão que considero, sem qualquer dúvida, relevante: é notória, nas respostas dos alunos da cultura minoritária, a diversidade linguística em que estão inseridos. Em casa os alunos estão em contacto com a cultura do seu país de origem e falam uma língua diferente do Português. Esta questão deve ser tida em consideração na escola, na organização/atribuição das aulas de apoio educativo e deve, ainda, orientar a planificação e a preparação das aulas do professor, pois a diversidade cultural e sobretudo linguística vai condicionar o domínio da língua portuguesa e, conseqüentemente, a sua aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento.

A dimensão investigativa deste relatório foi fundamental para o meu percurso profissional, pois cada vez mais nos deparamos com uma diversidade cultural e linguística acentuada na nossa sociedade e, mais ainda nas escolas. Neste sentido, é importante saber lidar com essa diversidade de modo a que haja uma boa integração dos alunos de outras culturas e aceitação por parte dos alunos que pertencem à cultura maioritária, uma vez que as vantagens em relação à partilha de aspectos de outras culturas são um contributo importante para o desenvolvimento cultural de uma sociedade/comunidade.

O facto de existirem culturas e línguas diferentes numa sala de aula traz benefícios para toda a turma, pois em conjunto podem partilhar experiências e saberes de cada cultura e língua. Tudo isto contribui para que os estereótipos e preconceitos sejam ultrapassados e para que os alunos aprendam a trabalhar em conjunto, aceitando a diferença e ajudando-se mutuamente a ultrapassar dificuldades.

A elaboração deste relatório, permitiu-me refletir sobre o trabalho realizado, permitiu-me também desenvolver o sentido crítico e reflexivo, pois estes são aspetos importantes que um educador/professor deve ter sempre em conta. Estes profissionais devem refletir sobre as suas práticas de modo a perceberem e identificarem os aspetos a melhorar, proporcionando assim experiências de aprendizagem significativas aos seus alunos/crianças.

Professora e investigadora, em simultâneo, nem sempre foi fácil, mas são dois trabalhos que acabam por se complementar. Foi importante aprender a conjugá-los (os trabalhos), pois no futuro gostaria de continuar a ser educadora/professora e investigadora. Um educador/professor nunca pode deixar de estudar, deve procurar atualizar-se de modo a beneficiar os seus alunos e valorizar-se profissionalmente.

Bibliografia

- Aires, L. (2011) *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta in <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf> (acedido a 04-04-2015)
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, P. (2012). *Relatório de Estágio – Aprender com a Expressão Dramática*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação. In <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1518/1/DissertMestradoPatriciaMonizAlmeida2012.pdf> (consultado a 25-05-2014)
- Bento, A. (2012, Abril). “Investigação Quantitativa e Qualitativa: Dicotomia ou Complementaridade?” Revista JA Associação Académica da Universidade da Madeira, n.º 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975 in <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf> (acedido em 06-04-2015)
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora..
- Brito, C. (2008). *Escola e imigração: integração de crianças do leste europeu na escola do 1.º Ciclo*. Minho: Universidade do Minho in <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8995> (acedido a 07/04/2015)
- Cardoso, C. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1.º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.
- Carmo, H. Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação. Guia de Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cordeiro, M. (2008). *O Grande Livro do Bebê*. 3.ª Edição. Lisboa: Esfera do Livro.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Crespi, F. (1997). *Manual de Sociologia da Cultura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Cristo, I. (2008). *Embalados! No Trabalho Colaborativo: Um Estudo de Caso no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Faculdade de Ciências. in http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1270/1/19110_ulfc091296_tm_DMCRisto.pdf (acedido em 29/05/2014)
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201- I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, Diário da República n.º 4 – 1.ª Serie. Lisboa: Ministério da Educação
- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: IPL-INDEA.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores (3.ª edição)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Félix, N. Germano, H. Reis, P. (1998). “Estudo do Meio e Interculturalidade”, in Cardoso, C. (coord.), *Gestão Intercultural do Currículo do 1.º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança (4.ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social (2010). *Enquadramento da resposta social Creche, Manual de Processos – Chave. Creche. 2.ª Edição (revista)*. Acedido a 09, Fevereiro, 2015 em http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave.

- Lopes, M. S. P. *et al* (1998). “Expressões e Interculturalidade. Dimensão Intercultural de Expressão e Educação Dramática”. in Cardoso, C. (coord.), *Gestão Intercultural do Currículo do 1.º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1997). *Legislação Educação Pré Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré Escolar.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de educação Pré Escolar.
- Moura, F. (2006) *A utilização do Diário de Bordo na formação de professores*. in http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100034&script=sci_arttext (Consultado a 08-04-2015)
- Oliveira, C. (2014) *Monitorizar a Integração de Imigrantes em Portugal. Relatório Estatístico Decenal*. Lisboa: Observatório das Migrações.
- Palanca, D. (2000). *Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidad. Hacia una Racionalidad Intercultural*. Madrid: Editorial.
- Perdigão, M., (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador. Programa para Integração dos Alunos Que Não Têm o Português Como Língua Materna*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural. Teorias e Práticas*. Cadernos do CRIAP. Alfragide: Edições ASA.

- Pinheiro, A. Marques, M. Oliveira, C. Santos, V. Pinho, R. Neves, I. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti in http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/122/2/Cad_6Educador.pdf
- Portaria n.º 262/2011, Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — 31 de Agosto de 2011 in http://www4.seg-social.pt/documents/10152/53442/P_262_2011 (consultado a 29-05-2014)
- Post, J. & Hohmann, M. (2000). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campnhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos CCAP – 2. Lisboa: ME-CCAP.
- Sequeira, A. P. et al (1998) “Dimensão Intercultural no Programa de Língua Portuguesa”, in Cardoso, C. (coord.), *Gestão Intercultural do Currículo do 1.º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Sprinthall, N. & Sprinthal, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MC Graw Hill.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Edição: Comissão Nacional da UNESCO. Lisboa: Impressão Touch, Artes Gráficas.
- Vicente, L. et al “Dimensão Intercultural na Aula de Matemática”, in Cardoso, C. (coord.), *Gestão Intercultural do Currículo do 1.º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.

- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: PROFEDIÇÕES, Lda.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.

ANEXOS

ANEXO 1 – 2.^a REFLEXÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

2.^a Reflexão

Intervenção

A presente reflexão surge no âmbito da prática pedagógica em Creche e pretende refletir as três semanas de intervenção nesse contexto.

A primeira semana foi de intervenção conjunta em que tivemos oportunidade de planificar pela primeira vez para o grupo.

As atividades que planificámos foram coisas simples, pois os receios, pelo menos falo por mim, ainda eram muitos. A primeira foi apenas cantar uma canção sobre o Outono, de letra simples, fazer a sua mímica e ter contacto com as folhas secas, ou seja, começámos por cantar nós a canção e depois introduzimos a mímica, em seguida tentámos que as crianças cantassem connosco, não foi tarefa fácil pois a maioria das crianças ainda não fala, não diz palavras para além de “papá”, “mamã”, “pão”, “popó”, mas pelo menos conseguimos que fizessem alguns gestos. Foi também interessante ver o entusiasmo das crianças quando as folhas secas foram lançadas, as crianças pegaram as folhas, correram por cima delas, e algumas provaram colocando-as na boca, tal com refere Post e Hohmann (2007) “as crianças são capazes de construir conhecimento através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão e audição”.

Na segunda atividade planificada em conjunto, levámos moldes de folhas em papel para as crianças pintarem com a técnica do berlinde mas utilizando maçãs.

Iniciámos a atividade na manta relembrando dia anterior e cantando a canção do Outono, seguidamente falámos com as crianças sobre o que íamos fazer mostrando as folhas em branco e dizendo que as tínhamos de pintar e para isso íamos utilizar as maçãs que demos para as crianças mexerem, uma delas colocou a maçã na boca e mordeu-a, as outras tocaram nas maçãs com as mãos sentindo a sua textura.

Nas duas semanas seguintes as intervenções foram individuais, na primeira a atuação foi minha e na outra da minha colega.

Na minha semana de intervenção, as atividades propostas foram subordinadas ao tema do Outono. E no meu ponto de vista a semana não correu bem. As atividades que planifiquei não correram como eu esperava. Começando pelo primeiro dia da semana, tinha planificado o contar da história “ Pipoca e a Árvore do Outono” utilizando um fantoche de dedo e uma árvore desenhada em papel de cenário, em seguida como a árvore da Pipoca tinha ficado sem folhas com as crianças iria fazer uma árvore pintada

com os pés e mãos das crianças, logo ai tive de durante o fim-de-semana arranjar outra estratégia uma vez que o tempo arrefeceu e as crianças se andassem só de fralda iam ter frio, assim optei por fazer a árvore com carimbos feitos com maçãs partidas a meio.

Desta atividade tenho a apontar que o fantoche de dedo era muito pequeno, pois quanto mais pequenas são as crianças maior devem ser os objetos e tenho ideia que as crianças acabaram por não entender o que era aquele fantoche, também quando a árvore da Pipoca ficou sem folhas fui eu que as colei, podia ter deixado que as crianças o fizessem. Quanto à pintura, observei que as crianças tiveram mais curiosidade em mexer nas tintas e nas maçãs do que propriamente carimbar o papel de cenário com as maçãs. Outro ponto negativo que aponto a mim própria é que o papel de cenário era muito grande e como as crianças não chegavam a certos pontos dele tentei pô-lo no chão e isso despertou a atenção de todo o grupo que andava a brincar pela sala e todos queriam mexer. Voltei a colocar o papel de cenário em cima da mesa e fui então virando consoante as crianças iam pintando.

No segundo dia de intervenção atividade proposta foi manipular e saborear as frutas do Outono. Aqui pensei que as crianças não quisessem provar alguns frutos, mas pelo que entendi a maior parte delas já os conhecia.

No dia seguinte a atividade envolvia o contar uma história “ A Lagarta Gulosa” e fazer expressão dramática.

Iniciei a atividade por contar a história projetada na parede “A Lagartinha Muito Comilona”, isto porque só no dia antes me apercebi de que me tinha esquecido da história em casa e foi a estratégia que arranjei foi contar a que referi anteriormente. No momento seguinte em que as crianças tinham de fazer como as lagartas, eu fiz primeiro com a minha colega estagiária e depois pedimos que as crianças fizessem mas poucas nos imitaram. Optámos posteriormente por colocar um túnel que existe na sala para as crianças passarem por dentro como se fossem a lagarta, aí mais crianças quiseram fazer, mas ainda notei alguns receios em entrarem no túnel.

No último dia de intervenção da semana a atividade planificada foi feita apenas depois do Jardim das Artes (atividade da instituição). Esta consistia em mimar e cantar a canção “Eu vou comer laranjas e bananas”. Começámos por deixar que as crianças ouvissem a música uma vez, em seguida colocámos a música de novo e mimámos com a ajuda de laranjas e bananas de plástico. Seguidamente cantámos nós a música e as crianças mostraram-se interessadas olhando para nós e dançando. Peguei de seguida na caixa onde tinha as frutas e perguntei: ”Ah! O que é k esta caixa tem dentro?” As

crianças quiseram logo abrir a caixa, aí tirei uma laranja e disse: “Olha... uma laranja!” e fui espalhando as laranjas pelo espaço, o mesmo fiz com as bananas. Colocamos a música de novo e fizemos uma espécie de jogo em que dizíamos às crianças para darem a sua fruta a outro colega e constatamos que as crianças reconhecem os seus pares.

Fazendo um balanço geral da semana e da minha atuação tenho a dizer que depois desta experiência consigo dizer que, quando planificamos temos de pensar primeiro na intencionalidade educativa, ou seja, as aprendizagens significativas que pretendemos proporcionar às crianças e só depois no resultado final, pois tal como refere ME, 97, 27 in Dias, M. (2009)

“ Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.”

Na minha intervenção acho que o que falhou foi ter pensado em primeiro lugar no tipo de atividade que queria fazer e não na sua intencionalidade educativa. Por isso esta prática em creche levou-me a refletir que precisamos conhecer o nosso grupo, pensar nas suas necessidades e planificar pensando na intencionalidade e não no resultado final e só assim resultará.

Na semana de intervenção da minha colega estagiária as atividades abordadas partiram todas de uma história “ A aranha e eu” que serviu como mote para todas elas.

A primeira atividade foi o contar da história com recurso a um fantoche elaborado com uma luva que era a aranha e também imagens das frutas que apareciam na história. Esta primeira atividade serviu para explorar as partes do corpo, consoante a estagiária ia contando a história e apareciam as partes do corpo ela ia com a aranha até essa parte do corpo e depois perguntava às crianças onde elas tinham determinada parte do corpo indo também lá com o fantoche.

Achei que a atividade foi muito bem concretizada, as crianças mostraram interesse e envolveram-se querendo mexer na aranha enquanto a colega estagiária contava a história.

No dia seguinte, sentados na manta a aranha apareceu de novo para saber se as crianças sabiam fazer gestos como “aperto de mão”, “olá”, “bater palmas”, “coçar o nariz”.

A estagiária perguntava “Como dizemos olá?” e esperava que as crianças fizessem algum gesto, fazendo ela seguidamente para exemplificar e pedindo que estas repetissem. Em seguida passava para outro gesto “Como dizemos para todos estarem calados?”, aí uma das crianças fez com o dedo em frente à boca “xiu” e foi assim fazendo os outros gestos e as crianças iam repetindo. Num momento seguinte disse as crianças que estávamos a utilizar as mãos para fazer esses gestos e por isso iam fazer o contorno da mão. Um a um com a ajuda da estagiária fizeram o contorno da mão, duas crianças não foram de livre vontade e então deixámos que fossem brincar e chamamo-las mais tarde.

De manhã não foi possível terminar o trabalho e por isso depois da sesta e do lanche retomámos, os que não tinham desenhado a mão fizeram-no com a ajuda da estagiária e os que já tinham desenhado pintaram utilizando o dedo molhado em tinta.

Nesta atividade notei que na parte da pintura a estagiária é que ajudou não deixando as crianças ter liberdade para o fazer sozinhas.

Na quarta-feira a atividade baseou-se de novo na aranha, explorando a sua cara.

A atividade iniciou-se com a volta da aranha à nossa sala que veio conversar com as crianças sobre a sua cara, remetendo também para a cara das crianças. Sempre sendo a aranha a falar foi perguntando onde as crianças tinham os olhos, o nariz, a boca, as orelhas, durante a atividade distribuíram-se espelhos feitos em cartolina e papel de alumínio para que as crianças pudessem observar as partes da cara. Na sua maioria as crianças já têm noção da localização desses elementos da cara. Em seguida a estagiária partiu para a representação da cara. As crianças foram brincar e foi-se chamando uma a uma para vir colar os elementos da cara no seu devido local. A estagiária foi ajudando com recurso à aranha e apontando também no rosto dado às crianças onde deveriam colar os olhos, nariz, boca e orelhas.

No último dia de estágio em creche, a atividade proposta foi de expressão dramática e musical uma vez que envolvia música e fazer os gestos da mesma.

Começou-se por colocar a música e nós estagiárias fizemos os gestos, posteriormente pedimos às crianças que nos acompanhassem e elas assim o fizeram, algumas com alguma dificuldade. Repetimos algumas vezes e deixámos também a música tocar observando que as crianças também dançavam ao som da música depois da atividade terminada.

Esta semana as atividades planejadas tiveram um encadeamento mais lógico, todas elas tiveram um elemento de ligação, a aranha, que acompanhou as crianças todos os dias.

Comparando com a semana anterior da minha intervenção, acho que a minha colega teve melhor do que eu na planificação, pois teve mais lógica e encadeamento nas atividades e também me pareceu mais a vontade na interação com as crianças.

ANEXO 2 – 6.^a REFLEXÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

6.^a Reflexão

Atividades desenvolvidas na semana de 02 a 05 de Dezembro 2013

Semana de intervenção da estagiária Diana Oliveira

Esta semana o tema proposto pela minha colega estagiária foi “O Natal”, pois no início do mês de dezembro faz todo o sentido, uma vez que é uma quadra que entusiasma bastante as crianças.

Para iniciar as atividades foi feita a seleção de uma história intitulada “Sonhos de Neve”, de Eric Carle, pertencente à editora Kalandraka.

Com base no conteúdo da história a minha colega estagiária planejou atividades para toda a semana, nomeadamente no domínio da matemática

“A matemática está presente na música, em histórias, nas brincadeiras e nos jogos infantis. Uma criança aprende a matemática sem que o adulto precise ensiná-la, pois descobrem coisas iguais e diferentes, organizam, classificam, estabelecem relações, observam tamanho, criam conjuntos, brincam com as formas e assim acabam descobrindo a matemática” (Silva, S. 2012).

Na segunda-feira a atividade desenvolvida teve por objetivo fazer a correspondência entre o número e a quantidade de objetos (animais). Como produto final e forma de registo ficou exposto, na sala, em cartaz o trabalho realizado.

De acordo com Piaget e Szeminska (1981) in Nogueira, C. (2011) “...a criança constrói progressiva e interiormente a capacidade de contar com sucesso os objetos e essa capacidade só está consolidada quando ela consegue coordenar várias ações sobre os objetos (classificação, seriação, correspondência biunívoca, entre outras), a fim de quantificá-los.”

Na terça-feira, a partir da história contada a estagiária proporcionou um momento em que as crianças tinham de mimar a história ao mesmo tempo que ela a ia contando.

No módulo de Expressões, pertencente à disciplina de Didática da Creche e Jardim de Infância, foi abordada a questão da **imitação**: “As crianças imitam o adulto neste tipo de atividades? Ou são criativas nos seus próprios gestos?”. Propus-me, então, fazer essa observação no contexto da prática pedagógica. Pude concluir que este grupo de crianças imita o adulto, pois as crianças começam por imitar o adulto e progressivamente vão-se tornando independentes dando asas à sua criatividade.

Os dias de quarta e quinta-feira foram dedicados à construção e decoração da árvore de Natal co recurso a diversas técnicas de expressão plástica.

De acordo com Sousa, A. (2003) *“A expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades...é uma atividade livre e espontânea da criança.”*

Para que as crianças pudessem construir a árvore de Natal da sala foram-lhes disponibilizadas caixas de cartão de diferentes tamanhos. As crianças tinham de decorar a árvore cortando pedaços de cartolina de diferentes tons de verde, utilizando a tesoura. Verifiquei que algumas crianças tinham ainda dificuldade em cortar utilizando a tesoura. Tentei ajudá-las a recortar a cartolina, com recurso a uma tesoura maior de modo a que coubessem os meus dedos e os delas.

O resultado foi positivo, pois as crianças manifestaram a sua satisfação ao concretizar a atividade.

Num momento prévio, se fosse eu aquando da planificação da atividade, penso que se poderia ter previsto a dificuldade das crianças no uso da tesoura. Assim, colocaria duas hipóteses: para os que já pegassem na tesoura e conseguissem cortar disponibilizava tesouras e para os que não tivessem ainda essa capacidade pediria para rasgarem a cartolina. Na parte da colagem, como estavam divididas por pequenos grupos pude observar que discutiam ideias entre si, do género *“Não ponhas ai, porque já tem muitas”*; *“Esta parte sou eu que estou a fazer, vai colar ali que ainda não tem nada”*.

Na fase de decoração dos enfeites para colocar na árvore, as crianças estavam organizadas em pequenos grupos, o que permitiu que pudéssemos ir observando, pelas mesas, a interação entre as crianças e a execução das tarefas pelas crianças, ajudando-as nas suas dificuldades. Não se notaram grandes dificuldades a nível da colagem. Quanto à atividade de pintar, tendo em conta que se recorreu ao spray, pude observar as crianças tiveram dificuldade em pegar na lata de spray e premir o botão, por isso tive de as ajudar.

Uma vez que notei esta dificuldade: desajuste entre a dimensão da lata de spray e a pequena mão da criança, se este tipo de atividade voltasse a surgir optava por pintar com guache e pincéis sentados nas mesas.

Mesmos com as dificuldades que foram surgindo as crianças fizeram um bom trabalho e achei-as bastante empenhadas em construir a árvore de Natal da sala.

Esta foi mais uma semana de experiências diferentes que nos permitiu uma melhor percepção das capacidades das crianças; o registo das dificuldades manifestadas; a identificação do tipo de tarefas em que se sentem mais à vontade e que facilitam a entreaajuda.

Foi uma oportunidade para conhecer mais um pouco este grupo de crianças, apesar de achar que nunca as conhecemos totalmente, pois o tempo que estamos com elas em prática pedagógica não é o suficiente. Tenho consciência de que poderíamos alcançar melhores resultados na concretização de algumas das atividades desenvolvidas, ao repeti-las faríamos de forma diferente.

ANEXO 3 – 1.^a REFLEXÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

1.^a Reflexão

Atividades Desenvolvidas na Semana de 28 a 31 de Outubro 2013

Semana de Observação

Esta semana iniciou-se mais uma etapa da minha formação, a prática profissional em contexto de Jardim-de-infância, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, no Centro Social e Paroquial dos Pousos.

Antes de iniciar esta prática os meus anseios eram que a adaptação fosse de novo difícil como aconteceu na Creche, talvez na Creche não me identificasse muito com aquele grupo, mas como temos de passar por diferentes experiências, assim o fiz. Ao passar para contexto de Jardim-de-Infância a minha ideia era que neste contexto podem realizar-se outro tipo de atividades, as crianças já falam e também já compreendem o que dizemos. Em creche não acontecia, as crianças diziam poucas palavras e não digo que não nos entendessem, mas era diferente.

Assim, nesta primeira semana tivemos oportunidade de conhecer o grupo de crianças, notei logo diferença do grupo anterior, também são idades completamente diferentes, são muito mais independentes e já não precisam tanto do contacto próximo connosco, notei que brincam muito uns com os outros já se podendo observar que existem grupos que se formam em determinadas brincadeiras. Chamam-nos para as suas brincadeiras, onde tive oportunidade de jogar à bola no recreio, de empurrar quando andavam de baloiço.

Nesta semana senti-me mais à vontade com o grupo que nem conhecia, mas não sei porquê o dia desta sala já me diz algo, têm as suas rotinas, responsabilidades e são seres mais autónomos, já vão à casa de banho sozinhas, comem sozinhas e até têm a tarefa de recolher os pratos depois de comerem a sopa.

Tivemos oportunidade de conversar com a educadora, onde ela nos pôs a par do seu método de trabalho e de algumas informações sobre as crianças, como as idades, ficando a saber que se trata de um grupo heterogéneo que inclui crianças com idades de três, quatro e cinco anos.

Através da observação, apercebi-me que existe nas atividades planificadas pela educadora uma diferenciação pedagógica, atividades preparadas para o grupo de crianças que maioritariamente têm quatro anos são adaptados para as crianças de três anos sendo o conteúdo a abordar o mesmo mas a forma de como é feito é diferenciada.

Senti-me surpreendida também pelo facto de as crianças terem reagido bem à nossa presença e de nos pedirem para brincarmos com elas.

No último dia de estágio da semana a educadora reuniu connosco pondo-nos a par do que vamos fazer na próxima semana que será de cooperação.

ANEXO 4 – 9.^a REFLEXÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

9.^a Reflexão

Atividades desenvolvidas na semana de 06 a 09 de Janeiro 2014

Semana de intervenção da estagiária Magda Lopes

Depois de duas semanas de interrupção letiva para férias de Natal, esta semana foi a vez de regressar ao Centro Social e Paroquial dos Pousos, local de prática pedagógica e continuar o trabalho já iniciado nas semanas antecedentes.

Antes de se ter iniciado a interrupção letiva para férias do Natal tive uma breve conversa com a educadora sobre o tema a abordar quando a prática pedagógica recomeçasse, uma vez que seria a minha semana de intervenção e também já tinha algumas ideias em mente, pois o primeiro dia seria logo dia de Reis e teria todo o sentido abordar esse tema de alguma forma com as crianças. Para além disso, depois da conversa com a educadora concluí que outro tema que deveria abordar seria o Inverno, então de acordo com os temas selecionados, durante a interrupção letiva elaborei as planificações para aquela que foi a minha última semana de intervenção sozinha, porque a próxima será partilhada com a minha colega estagiária, dois dias dela e dois dias meus. Mesmo com tudo organizado, materiais todos prontos e a saber tudo o que iria fazer senti algum receio quando a semana começou de não conseguir concretizar tudo o que tinha planificado e de algo fugir do caminho que eu tinha destinado, mesmo assim tentei fazer o meu melhor. Tal como refere Dias, I.

“Planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo. O desenhar, desenvolver...traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos...arquitetar um plano/programa de ação serão etapas implícitas à atividade diária do docente.

Planificar será uma tarefa privada que implica organizar/cruzar dados, informações, conhecimentos...que realçam as reflexões de quem planifica.

A planificação educativa tem por função facilitar a tomada de decisão relativa aos meios de realização dos objetivos pedagógicos...quando se planifica, os processos cognitivos são desmontados, consciencializados, pessoalizados e toda a ação é sujeita a reflexão.”

Na segunda-feira a atividade centrou-se no Dia de Reis, pois é muito importante as crianças tomarem conhecimento das tradições do país onde vivem e saberem porque é que em determinado dia se celebra determinado acontecimento.

Iniciei a atividade com o contar da história “ Reis Magos e as Tradições de Natal”, aqui confesso que a preparação do ambiente deveria ter sido feita de outra forma, quando as crianças chegaram à sala o material ainda não estava montado e essa foi uma das minhas falhas, tal como me sugeriu a educadora depois de uma breve conversa sobre a concretização da atividade é muito importante a preparação do ambiente para a realização das atividades e eu sabia o que iria fazer e como iria fazer mas não o disse antecipadamente nem à minha colega estagiária nem à educadora e o montar dos materiais já com as crianças sentadas não se tornou tarefa fácil. Como a educadora me sugeriu podia ter conversado com as crianças e ter dito que não tinha conseguido montar os materiais a tempo e pedir-lhes que me ajudassem ficando caladas e sentadas no seu lugar, assim estaria a depositar confiança nas crianças e poderia ter sido surpreendida com o seu comportamento.

Quando iniciei o contar da história, mal viram as imagens as crianças disseram-me que já conheciam a mesma, mesmo assim eu disse-lhes que iam ouvir na mesma com muita atenção porque no fim ia colocar perguntas. Durante o contar da história proporcionou-se fazer as perguntas, optei por essa estratégia para tentar que as crianças conseguissem estar atentas até ao fim e penso que até gerou bom resultado.

A atividade seguinte foi a construção das coroas com as técnicas de pintura, picotagem e colagem. Com a ajuda das grelhas de observação e da observação propriamente dita das crianças, durante a picotagem pude observar que as crianças mais novas tiveram dificuldade em fazer a picotagem pelo risco que era pedido e picotavam mesmo dentro do desenho.

De acordo com Fonseca, V. (2007) in Polvora, S. (2011) *“A motricidade fina compreende todas as tarefas motoras finas, onde associa a função de coordenação dos movimentos dos olhos durante a fixação da atenção e manipulação de objetos, que exigem controlo visual, além de abranger as funções de programação, regulação e verificação das atividades preensivas e manipulativas mais finas e complexas”*.

Na terça-feira a atividade proposta foi o jogo da seta e o jogo da estátua, esta atividade era para ter sido feita na sala da televisão mas como estava a chover e a aula de música para todas as salas de Jardim de Infância teve de ser feita na instituição e nessa sala tivemos de regressar à sala onde fazíamos inicialmente (sala da creche II), foi um

grande desafio uma vez que já há muito tempo não utilizávamos aquele espaço nem fazíamos aqueles jogos, que implicariam regras. Fui surpreendida pelo comportamento das crianças, mesmo com a alteração de última hora, portaram-se muito bem concretizando o que lhes fora pedido. Eu própria tive de modificar a atividade o jogo da seta já não pode ser em pé, mas sentados porque o espaço era reduzido para estarem em pé e mudarem de lugar consoante mandavam as setas.

As atividades realizadas na quarta e quinta-feira foram sobre o tema o Inverno, envolveram a exploração de materiais (roupas) o que me pareceu ter entusiasmado bastante as crianças, uma das dificuldades que tiveram foi em organizar-se de acordo com a estação do ano a que pertenciam. Aqui eu tinha planeado fazer a atividade envolvendo todas as estações do ano mas depois optei por abordar apenas o Inverno e o Verão que são as estações do ano que mais se diferenciam.

Na quinta-feira a atividade consistia em vestir um boneco para o Inverno mas os envelopes dados às crianças tinham intrusos (roupas de Verão). Identificaram bem os intrusos, tiveram dificuldade em fazer a colagem, pois os materiais eram de pouca espessura, eram em papel e na concretização da atividade conclui que se a voltar a realizar terei de usar materiais de maior dimensão talvez se as roupas fossem maiores e o boneco também as crianças tivessem mais facilidade em concretizar o que lhes era pedido, mesmo assim mediante os resultados obtidos elas estiveram muito bem.

Esta semana foi mais uma experiência enriquecedora para mim, acho que consoante o tempo vais passando e as aprendizagens que vou fazendo com a prática vai-se tornando mais fácil para mim aperceber-me do que posso e não posso fazer com este grupo de crianças, do que resulta melhor ou pior com elas. Com estas aprendizagens e apesar de achar sempre que nada está perfeito vou construindo o meu caminho e vou-me enriquecendo enquanto futura educadora.

PLANIFICAÇÃO II

Terça-feira, 12 de Novembro de 2013

- **Instituição:** P
- **Nº de Crianças:** 23
- **Idade das Crianças:** 3, 4 e 5 anos
- **Intervenientes:** Diana Oliveira e Magda Lopes

ROTINA DIÁRIA	
09h00	<p>Acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças são acolhidas na sala da televisão pela educadora. <p>Higiene</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de ir para a sala as crianças vão à casa de banho se precisarem. <p>Conversa na Manta</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças dirigem-se para a sala e sentam-se em forma de círculo. <p>Canção do “Bom dia”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canta-se a música do “Bom dia!”.
10h00	<p>Propostas Educativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo da Seta - Jogo da Estátua
JOGO DA SETA E JOGO DA ESTÁTUA	
<p>Intencionalidade Educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com estes jogos pretende-se que as crianças desenvolvam capacidades no domínio afectivo, social e cognitivo. <p>Competências a desenvolver</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir destes jogos, pretende-se que a criança, em grande grupo: <ul style="list-style-type: none"> - demonstre capacidade de respeito por si e pelo outro; - tome consciência dos diferentes segmentos do corpo; - tome consciência do corpo em relação ao exterior; - interage utilizando a palavra e o gesto/movimento; - explora o conceito de espaço. <p>Descrição da Atividade</p>	

- As crianças deixam-se ficar em forma de círculo e uma vez que as crianças já sabem as regras do jogo, damos início à proposta. A estagiária dá o exemplo e inicia o jogo.
- O jogo consiste em pegar numa seta (jogo do faz-de-conta) e imitando o gesto de mandar a seta, bate uma mão na outra e envia para um colega dizendo o nome da criança para quem a envia.
- O jogo termina quando todos tiverem recebido a seta.
- De seguida, deslocamo-nos para outra sala onde as crianças exploram o espaço andando livremente... e quando a educadora bate uma palma as crianças terão de sentar; se bater duas palmas terão de se deitar e se bater três terão de sorrir para a máquina fotográfica que a educadora tem (faz de conta) e esta escolhe uma criança para se ver ao espelho. As crianças já conhecem o jogo mas hoje vamos introduzir dois conceitos novos que serão o cumprimentar com um abraço quando batemos um pé e um beijinho quando estalamos os dedos. As crianças que não conseguirem obedecer às regras serão eliminadas, sentando-se a observar os colegas.

Recursos

Humanos - Estagiárias, crianças, educadora e assistente operacional.

Materiais – Não são precisos materiais

Avaliação

- As crianças:
 - Demonstraram interesse pelas propostas?
 - Estavam motivadas e atentas?
 - Como reagiram?
 - O espaço e os recursos utilizados foram adequados e suficientes?

ROTINA DIÁRIA

10h00	Inglês
11h00	Música
12h00	Higiene e Almoço
13h00	Sesta
15h30	Proposta Educativa - Ficha para trabalhar o número 3 (<i>dar continuidade ao trabalho da semana passada com a educadora</i>)

FICHA DO NÚMERO 3

Intencionalidade Educativa

- Com esta actividade pretende-se que a criança desenvolva o domínio cognitivo

Competências a desenvolver

A criança, quando faz a ficha:

- estimula a motricidade fina;
- relaciona o grafismo ao número três;
- identifica o número três.

Descrição da Atividade

-As crianças sentam-se na manta em forma de círculo e a estagiária trás a caixinha das surpresas lá dentro vem o rato que trás um recado da Mica.

“- Olá amiguinhos.

Eu tive com a Mica e ela disse-me que esta um bocadinho triste com vocês! Sabem porquê? No outro dia ela deixou um trabalhinho para vocês, sabem?

Aquele do grafismo do número três!

E neste fim-de-semana ela teve a ver o que vocês fizeram e não gostou, acha que vocês precisam treinar mais, por isso mandou outro trabalhito.

Em seguida o rato explica a ficha:

- 1.º Vão ter de contornar os tracinhos para fazer o número três.
- 2.º Depois pintam as três castanhas.
- 3.º Em seguida vão agrupar as castanhas três a três pintando os grupos de cores diferentes.
- 4.º Vão contornar os tracejados para fazer o número três.

Recursos

Humanos - Estagiárias, crianças, educadora e assistente operacional.

Materiais – Ficha de trabalho com grafismo do número 3 e lápis de cor.

Avaliação

A criança:

- demonstrou entusiasmo pela proposta?
- perante o grafismo identifica o número três?
- demonstrou dificuldades na resolução da ficha?

16h00	<i>Higiene e Lanche</i>
16h30	<i>Brincadeira livre na sala ou no parque infantil no exterior</i>

PLANIFICAÇÃO III

Quarta-feira, 13 de Novembro de 2013

- **Instituição:** Centro Social e Paroquial dos Pousos
- **Nº de Crianças:** 23
- **Idade das Crianças:** 3, 4 e 5anos
- **Intervenientes:** Diana Oliveira e Magda Lopes

ROTINA DIÁRIA	
09h00	<p>Acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças são acolhidas na sala da televisão pela educadora. <p>Higiene</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de ir para a sala as crianças vão à casa de banho se precisarem. <p>Conversa na Manta</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças sentam-se na manta; - Distribui-se a garrafa de água a cada criança; <p>Registo de Presenças e Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomeia-se o chefe da sala seguindo uma tabela onde estão as fotografias de todas as crianças do grupo; - O chefe faz o registo do tempo e marca a sua presença numa tabela de dupla entrada; - De seguida cada criança regista a sua presença; - Enquanto se marcam as crianças marcam as presenças conversa-se um pouco sobre os seus medos, preocupações, conquistas, alegrias que estas vão tendo e querem partilhar. <p>Canção do “Bom dia”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canta-se a música do “Bom dia!”.
10h00	Inglês
11h00	<p>Proposta Educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classificar elementos atendendo ao uso ou ao local em que se encontram.
ELEMENTOS DA CASA E DA RUA	

Intencionalidade Educativa

- Com esta proposta, pretende-se que as crianças desenvolvam capacidades no domínio afectivo, social e cognitivo.

Competências a desenvolver

- A partir desta proposta, pretende-se que a criança:

- tome consciência da importância de cuidar e respeitar o meio ambiente;
- reconheça o uso que se dá a determinados objectos da casa e da rua;
- crie grupos de objectos de acordo com o uso ou com o local em que se encontram.

Descrição da Atividade

- *As crianças sentam-se no chão em forma de círculo e uma das estagiárias dá voz ao fantoche rato (fantoche de mão) que as crianças já conhecem porque faz parte do projecto de sala. O rato aparece com um cartucho do magusto na mão e apresenta a sala da sua casa (imagem de uma sala), faz-de--conta que se senta no sofá e vai comendo as castanhas que tem no seu cartucho. Cumprimenta as crianças e diz que está a descansar porque foi ao Magusto da Escola onde estiveram a assar castanhas e ele ficou muito cansado. “Hmmm! Estas castanhas são mesmo deliciosas! ... Oh! Acabaram-se!” E quando acaba de comer as castanhas deita o cartucho para o chão. A estagiária fica estupefacta com aquela atitude e repreende o rato. “Oh Rato! Isso faz-se!? O cartucho no chão!?” O rato toma consciência que não devia ter feito isso e pega de novo no cartucho mas não sabe o que fazer com ele. E pergunta às crianças: “E agora? Onde coloco este cartucho?! Já não preciso dele!” As crianças ensinam o rato que deve colocar o cartucho no caixote do lixo. E o rato pergunta: “Vocês também têm caixote aqui na vossa sala?”. Então o rato coloca o cartucho no caixote do lixo da sala e pergunta “o que fazem ao lixo que vai para ali?”. “Guardam-no aqui até encher a sala toda!?” As crianças acabam por explicar ao rato que a Anabela (assistente operacional) vai levar ao contentor que está na rua. “Ah!” responde o rato. “Já me lembro! Na rua onde eu moro também existe um contentor. Eu tenho aqui uma fotografia da minha rua. Querem ver?” e mostra a imagem de uma rua para as crianças verem o contentor. Neste sentido o rato aproveita para mostrar outros elementos que podemos encontrar na rua como os bancos do jardim, uma fonte... “Ahhh! Que bonita é a minha rua!” diz o rato. Bem agora tenho de me ir embora mas antes tenho de lavar as mãos porque estive a comer castanhas e fiquei todo sujo. “Ups!*

Amigos podem dizer-me onde posso lavar as mãos? Não vejo aqui nenhuma torneira!”
As crianças dizem que pode lavar as mãos na casa de banho e o rato aproveita para ir embora, despedindo-se das crianças. “Adeus! Até à próxima! Foi muito bom estar na vossa companhia!”

Recursos

Humanos - Estagiárias, crianças, educadora e assistente operacional.

Materiais – Rato; Fotografia da sala do rato e da rua onde mora; cartucho e uma duas castanhas asadas.

Avaliação

- As crianças:
 - demonstraram interesse pela proposta?
 - estavam motivadas e atentas?
 - conseguiram acompanhar a sequência da história?
- Como reagiram?
- O espaço e os recursos utilizados foram adequados e suficientes?

11h40	<p><i>Brincar livremente nas áreas</i></p> <p>- Ainda na área da manta e todos sentados em forma de círculo a estagiaria coloca os colares no chão e chama as crianças, uma a uma, para escolherem a cor do colar que lhes dá acesso à área pretendida.</p>
12h00	<p><i>Higiene – Almoço –Higiene</i></p>
13h00	<p><i>Sesta</i></p>
15h30	<p>Proposta Educativa</p> <p>- Ficha - Registo da proposta educativa da manhã.</p>

FICHA SOBRE OS ELEMENTOS DA CASA E DA RUA

Intencionalidade Educativa

- Com este registo a criança desenvolve capacidades no domínio social e cognitivo.

Competências a desenvolver

- A criança, quando faz a ficha:
 - estimula a motricidade fina;
 - identifica os elementos da casa e da rua;
 - cria grupos com objectos de acordo com o uso ou o local onde se encontram.

Descrição da Atividade

- As crianças sentam-se em forma de círculo na Área da Manta e a estagiária diz que a

Mica lhe pediu para as crianças fazerem aquela ficha que deixou nas mesas de trabalho porque ela quer saber o que estivemos a fazer hoje de manhã. É que o rato estava tão cansado do magusto que adormeceu e não lhe contou nada do que fizemos hoje de manhã. Neste sentido, a estagiária explica a ficha dando exemplos através de imagens individuais que vai levar. O objectivo da ficha será identificar o “intruso” num conjunto de imagens relacionadas com o mesmo tema. Por exemplo cadeira, maçã, cama, tapete (com imagens). Neste caso a maçã é o intruso.

- De seguida, as crianças deslocam-se para as mesas de trabalho onde vão preencher a ficha que a Mica deixou para as crianças fazerem.

Recursos

Humanos - Estagiárias, crianças, educadora e assistente operacional.

Materiais – Ficha e imagens.

Avaliação

- A criança:

- demonstrou interesse pela proposta?
- reconhece o uso que se dá aos objectos da casa e da rua?
- cria grupos de objectos de acordo com o uso ou com o local em que se encontram?

16h00	Higiene e Lanche
16h30	Brincadeira livre na sala ou no parque infantil no exterior

Pipoca e a Árvore do Outono

A Pipoca era uma coelhinha que no seu jardim tinha uma árvore, uma árvore que tinha muitas, muitas folhinhas, mas um dia quando a Pipoca ia a sair de casa reparou que todas as folhas vermelhas, amarelas, cor de laranja árvore estavam caídas no chão. A Pipoca tinha tentado colar as folhas de novo, mas passado pouco tempo deu conta que com o vento, as folhas tinham caído todas de novo, ela só não se lembrava que tinha chegado o Outono.

ANEXO 7 – 1.ª REFLEXÃO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO II

Reflexão n.º1/2014

Observação realizada nos dias 23, 29 e 30 de Setembro e cooperação realizada nos dias 6 e 7 de outubro de 2014

Prática Pedagógica realizada com uma turma do 3.ºAno do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Horário letivo:2.ªfeira das 9h às 12h30e das 14h às 16h00; 3.ªfeira das 9h às 12h30 e das 14h às 16h00

REFLEXÃO

No dia 23 de setembro iniciou-se a prática pedagógica em contexto de 1.ºCiclo II, e já passaram três semanas desde aí!

No dia anterior, 22 de setembro, reunimos com os nossos coordenadores da prática pedagógica de modo a tomarmos conhecimento do estabelecimento de ensino e o ano de escolaridade atribuído/ turma com a qual iremos realizar a nossa prática pedagógica em contexto de 1.ºCiclo II.

A prática entretanto iniciou-se e eu trazia comigo algumas expectativas: Com que tipo de turma iremos trabalhar? Será uma turma fácil? Terá dificuldades? A turma incluirá alunos com necessidades educativas especiais? De que modo se trabalhará na sala de aula? Será de algum modo idêntico ao contexto onde estivemos anteriormente?

Quando chegámos pela primeira vez ao local de prática pedagógica fiquei surpreendida com o ambiente, com a sala e com a turma e a sua relação com a professora “*fez-me recordar os meus tempos de escola primária*”, à primeira vista pareceu-me que os alunos e a professora tinham uma relação de proximidade, que havia respeito na sala mas misturado com alguma afetividade, o que com o passar dos dias se foi comprovando, pois os alunos continuavam assim com a professora e também se começaram a aproximar de nós.

Durante a primeira semana, foi-nos proposto que utilizássemos a observação como metodologia de recolha de informação. De acordo com Dias, M. (2009) “*observar contempla um processo de recolha de informação como via de acesso à representação de uma realidade*” (p.26). Neste sentido, desta vez, para fazer também recolha de informação sobre os alunos da turma, sentimos necessidade de criar grelhas para

auxiliar a nossa observação, nelas recolhemos os dados que achámos necessários para caracterizar o grupo/turma.

As semanas foram decorrendo e, mesmo estando em fase de observação senti necessidade de me levantar do lugar e de me ir envolvendo no ambiente de aula. As primeiras vezes que me levantei, fi-lo tentando não perturbar muito o decorrer do trabalho dos alunos, com medo de os distrair. Nas vezes seguintes, eles já chamavam por nós, pediam-nos que víssemos se o que estavam a fazer estava correto. Aqui senti necessidade de recorrer à professora cooperante no sentido de lhe pedir autorização para poder responder ao pedido dos alunos, a professora colocou-me à vontade para o fazer. Ao mesmo tempo que me senti bem com o que estava a fazer, senti receio, eram tantas as solicitações que o meu receio era enganar-me e colocar certo onde estava errado e errado onde estava certo uma vez que ainda não estava à vontade.

Outro dos meus receios revelou-se já na semana de cooperação, o de escrever no quadro e de não ficar direito, o que se confirmou ao escrever o sumário no final da aula de dia 6 de outubro, desde o semestre passado que ando a tentar colmatar esta minha dificuldade mas sem sucesso, apesar de me empenhar. Outro receio sentido é o de me enganar a escrever e em vez de fazer a letra manuscrita quando escrever no quadro, fazer a minha letra habitual, para isso propus um desafio a mim própria este semestre, que é o de voltar a “*escrever à primária*” no meu caderno diário das aulas didática do 1.º ciclo do ensino básico II.

As semanas de observação e cooperação terminaram, apesar de me sentir bem no ambiente de sala agora mais desafios nos esperam, o próximo é já na próxima semana, em que vamos começar a atuar. Espero estar ao nível do que é esperado de nós estagiárias, sei que para isso vou ter de exigir de mim e procurar informar-me pesquisando e também colocando dúvidas à professora supervisora e também cooperante de modo a poder encontrar o melhor caminho de expor os conteúdos sem que ocorram erros que prejudiquem os alunos.

Referências Bibliográficas:

- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA

ANEXO 8 – 2.^a REFLEXÃO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO I

2.^a Reflexão

Atividades Desenvolvidas na Semana de 10 a 12 de março 2014

Semana de Observação

Nesta semana decorreu mais uma observação em contexto de 1.ºCiclo.

Considero que estes momentos de observação de aulas são fundamentais para prepararmos a nossa intervenção no contexto da sala de aula. Assim, ficámos a conhecer um pouco mais o contexto da nossa prática pedagógica; a observação permite-nos fazer uma caracterização mais pormenorizada da turma com a qual iremos trabalhar. Analisámos e registámos atitudes, comportamentos e reações dos alunos que nos facilitarão na seleção de estratégias a implementar.

É importante observarmos a turma no seu contexto quotidiano, bem como se procede o desenvolvimento da sua aprendizagem, pois na primeira semana pude constatar que o seu comportamento foi um pouco condicionado pela nossa presença.

Interação com as Crianças

Nesta fase da nossa prática pedagógica, tal como já foi referido, o nosso papel é o de observadores, pois trata-se de uma etapa fundamental de preparação para a nossa intervenção no contexto de sala de aula, mesmo assim, acabamos sempre por interagir com as crianças quando circulamos pela sala de aula e elas nos colocam algumas questões ou dúvidas sobre o trabalho que estão a realizar.

Nesta semana, observamos diferentes momentos de aprendizagens, dentro e fora da sala de aula.

No primeiro dia da semana saliento a aula de matemática, onde foi possível observar o comportamento dos alunos perante a execução de uma tarefa matemática, mais concretamente no momento em que os alunos tinham de utilizar estratégias de cálculo. Talvez por ser segunda-feira de manhã, as crianças estavam um pouco esquecidas de como se realizava a tarefa, mas depois de a professora lembrar as estratégias de cálculo, os alunos conseguiram realizar o que lhes fora proposto.

Durante a realização da tarefa a professora cooperante sugeriu-nos que fôssemos circulando pela sala de modo a podermos observar mais de perto a forma como as crianças trabalhavam individualmente. Foi possível verificar que alguns alunos da turma apresentam dificuldades. Estes não pedem o apoio da professora, não se esforçam para realizar a tarefa e tentam escrever o mesmo que o colega do lado.

A observação desta aula permitiu-me estabelecer uma associação entre a prática e a teoria. A aula a que assistimos foi uma aula de ensino exploratório de matemática em que a professora apresentou a tarefa, os alunos estiveram a trabalhar autonomamente, e em seguida houve discussão coletiva onde os alunos apresentaram as suas resoluções e fizeram comparação entre as mesmas, chegando à conclusão de que existem formas diferentes de resolver o exercício e por fim o professor sintetizou, pois *um “desafio-chave que os professores de Matemática enfrentam ao concretizar as actuais reformas curriculares... é a orquestração das discussões matemáticas em que se usam as respostas dos alunos às tarefas com o propósito de promover a aprendizagem matemática de toda a turma”* (Stein, Engle, Smith, & Hughes, 2008, citado em Rocha, I., 2014)

Outro momento da semana, foi a ida à Biblioteca Municipal de Leiria com a turma assistir à apresentação do livro “Historiazinha de trás para a frente” de Sofia Souto Moniz. Considero que foi uma experiência diferente porque nunca tinha vivenciado uma saída com alunos em contexto de 1.ºCiclo. Pude observar que os alunos se mostraram bastante responsáveis e obedientes na deslocação a pé para a biblioteca, não saindo do passeio e estando sempre a pares. Foi também possível observar o papel do professor nestes momentos, como é que o professor atua, pois é necessário cumprir determinadas normas para sair das escolas com os alunos, entre elas a utilização de coletes refletores e sinalizadores para quando grupo atravessa uma estrada o professor mandar parar trânsito.

Na minha opinião, a ida à biblioteca foi importante para mim como futura professora ter noção de como é que os alunos se comportam num local como este: diferente da sala de aula e fora da escola. Devo referir que a turma revelou um bom comportamento dentro da biblioteca, não sendo necessário relembrar as regras de comportamento deste espaço. Ao assistirem à apresentação do livro, os alunos mostraram-se interessados, no final colocaram perguntas bastante pertinentes à autora tendo em conta que não houve preparação prévia.

Interação com os outros intervenientes

Considero importante o trabalho colaborativo e a entajuda nesta fase do nosso estágio. É fundamental a partilha e a troca de ideias. Podemos analisar, debater e discutir determinadas estratégias e atitudes alarga a nossa visão, consolida ou modifica a nossa própria conceção e enriquece o nosso conhecimento.

Saliento, neste ponto, a preciosa colaboração da professora titular da turma que facilita tanto a nossa integração no grupo (turma/professor) como na própria escola. É ainda fundamental a orientação que nos é dada e os esclarecimentos que nos são prestados relativamente ao funcionamento da turma e às estratégias que melhor se adaptam ao grupo de alunos. Este trabalho colaborativo facilita a nossa futura intervenção com a turma.

Mudanças/aprendizagens efetuadas

Saliento, neste ponto a visita realizada com a turma à Biblioteca Municipal de Leiria. Foi uma experiência que considero importante e muito enriquecedora para os alunos, pois acho muito importante desde cedo as crianças contactarem com livros “ *quanto mais cedo a criança tiver contato com livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de se tornar um adulto leitor...através da leitura a criança adquire uma postura crítico-reflexiva, extremamente relevante à sua formação cognitiva.*”(Castro, E.s.d).

Esta foi uma semana em que mais uma vez a observação nos serviu para preparar a nossa intervenção, pois é fundamental que perante determinada reação ou comportamento dos alunos possamos arranjar estratégias para que a aula corra bem.

É ainda fundamental a orientação que nos é dada pela professora cooperante, bem como os esclarecimentos que nos são prestados relativamente ao funcionamento da turma e às estratégias que melhor se adaptam ao grupo de alunos, para que as aulas, apesar de serem dadas por pessoas diferentes do habitual, correspondam ao que é esperado.

Este trabalho colaborativo facilita a nossa futura intervenção com a turma.

Referências Bibliográficas

- Castro, E. (s.d) *A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança.* Retirado de <http://meuartigo.brasescola.com/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm> (14-03-2014)
- Rocha, I. (2014) *Ensino-Aprendizagem Exploratório da Matemática.* Aula de 14-03-2014. Leiria: ESECS

ANEXO 9 – REFLEXÃO N.º 3, PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO II

Reflexão n.º3/2014

Intervenção realizada nos dias 20 e 21 outubro 2014

Prática Pedagógica realizada com uma turma do 3.ºAno do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Horário letivo: 2.ªfeira das 9h às 12h30e das 14h às 16h00; 3.ªfeira das 9h às 12h30 e das 14h às 16h00

REFLEXÃO

Esta foi a minha primeira semana de intervenção individual.

Comecei a minha segunda feira com alguns receios, já depois de estar na escola: Será que não me tinha esquecido de nada que era necessário para concretizar a planificação do dia?

Antes de entrar na sala verifiquei se tinha tudo comigo e se o material da escola que precisava, estava todo disponível.

Já na sala os alunos começaram por contar como tinha sido o seu fim de semana, para que corresse bem o diálogo, e não falassem uns por cima dos outros, pedi que colocassem o dedo no ar e esperassem pela sua vez, mesmo assim, ainda houve alunos que quiseram falar por cima dos outros e também outros que quiseram falar mais do que uma vez, o que não permiti, pois existe uma regra em que, quando os alunos partilham o seu fim de semana só o podem fazer uma vez, na sua vez, deixando depois que todos os alunos que desejarem partilhem o seu fim de semana.

Em seguida, comecei a trabalhar as áreas de conteúdo propostas para o dia, onde comecei por mostrar uma imagem, projetada na parede, que retirei do manual de português, onde estava associada ao texto “As aventuras de Pinóquio”, que iria ser trabalhado no dia seguinte, pedindo aos alunos que oralmente a descrevessem.

Os alunos identificaram logo a personagem, muitos disseram que aquela imagem era do manual de português, e ainda outros disseram que já tinham lido o texto.

Partindo do que os alunos tinham dito, disse-lhes que só iríamos falar da imagem que estava projetada e que para o momento não era necessário saberem o conteúdo do texto.

Os alunos começaram por evidenciar algumas características da roupa do boneco, nomeadamente, as suas cores, houve um elemento da imagem que deixou os alunos em dúvida “*O que seria que o boneco tinha na mão?*” (um pedaço de palha, uma peruca), mas deixei-os ir pela sua imaginação.

Para aquela aula, além de terem de fazer a descrição oral da imagem, propus que elaborassem um texto descritivo sobre a mesma. Antes de o fazerem, passei a explicar com recurso a um ficheiro em formato digital, “O que era um texto descritivo”, enunciando as características que este tipo de texto tem de ter.

Quando referi que, ao escrevermos um texto do tipo descritivo tínhamos de utilizar os verbos no presente do indicativo e no pretérito imperfeito, os alunos questionaram-me sobre o que era o pretérito imperfeito, ao qual respondi que era um tempo verbal que normalmente utilizavam, mas dando-lhe outro nome, passado, e que mais tarde iríamos abordar mais aprofundadamente esse tempo verbal.

Depois de dada a explicação e esclarecidas as dúvidas, a pares os alunos escreveram o texto descritivo relativo à imagem projetada, os quais fui vendo e corrigindo. Senti dificuldade na altura em que os alunos iam terminando e me chamavam para corrigir, pois terminavam muitos ao mesmo tempo e não conseguia chegar a todos. Uma das coisas que optei por fazer foi sentar-me na minha mesa e quando os alunos terminavam vinham lá ter comigo e eu corrigia, assim já não estavam sempre a chamar por mim. Mesmo assim, não gostei do resultado pois, em frente à minha secretária tinha uma fila cada vez maior. No final acabei por trazer os textos para ler melhor em casa.

Ao corrigir os textos pude observar que os alunos fazem frases muito longas, utilizam muito “e” para ligarem elementos das frases em vez de utilizarem pontuação adequada, como vírgulas e pontos finais. Notei também que, em termos de tempos verbais, respeitaram utilizando o presente do indicativo e o pretérito imperfeito, utilizaram também adjetivos mas, foram poucos os que utilizaram comparações, tal como referi quando expliquei o que era um texto descritivo e como se construía. Outro dos pontos que tenho a acrescentar relativamente à escrita do texto é que, os alunos ainda dão alguns erros. Perante esta verificação, penso que seja favorável, para melhorar a escrita dos alunos, serem realizados vários exercícios de escrita, como por exemplo ditados, que depois, podem ser trocados com os colegas, para eles corrigirem, penso que será uma boa estratégia para que os alunos sejam cuidadosos e preocupados com os erros, mas também para os incentivar a melhorar a letra.

Depois do intervalo, continuámos a manhã mas com Estudo do Meio, em que planifiquei uma atividade experimental sobre as sensações. Confesso que perante esta atividade estava com alguns receios, em primeiro lugar, porque nas minhas práticas pedagógicas, ainda foram poucas as oportunidades de fazer atividades experimentais, em segundo lugar, quando fui verificar o material que necessitava reparei que não havia

suficiente para o modo como tinha planificado a atividade. Ao planificar a atividade tinha proposto que esta se realizasse por grupos (quatro grupos de cinco elementos e um grupo de seis elementos), não havendo material necessário optei por colocar a minha secretária a meio da zona do quadro e assim os alunos vinham por ordem fazer as suas observações. Tal como refere Dias, M. (2009)

“Para o docente, planificar e tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e a eficácia na gestão do grupo de alunos. Planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo. O desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/situações, arquitectar um plano/programa de acção serão etapas implícitas à actividade diária do docente.”

No entanto, um docente nunca consegue prever tudo ao pormenor e, por isso, muitas vezes, as planificações não são seguidas à risca, não são algo estanque pois sentimos, de acordo com o decorrer das mesmas, necessidade de modificar algo no decorrer da ação.

A atividade experimental começou com o colocar o problema aos alunos e o que pretendia era que os alunos pensassem, dissessem e registassem na folha de registo, previamente distribuída, que material iriam precisar, como iam fazer, o que verificaram e o que podiam concluir.

Nesta atividade registaram-se algumas dificuldades da parte dos alunos, nomeadamente, alguns ao colocarem uma mão na água quente e outra na fria e depois colocarem as duas na água morna ficaram um pouco baralhados e tive de lhes dizer que tinham de tentar explicar por escrito o que sentiram numa mão e noutra. Apesar de alguma dificuldade conseguiram explicar. Houve um caso, em que o aluno disse que não sentia diferença nenhuma, o que levou a professora cooperante a intervir, mas mesmo assim o resultado não foi uma reação igual à dos colegas de turma.

Numa próxima atividade experimental, tenho de ter em atenção, antecipadamente, a verificação do material necessário para não voltar a ficar nervosa e ter de alterar a forma como tinha planificado.

A parte da tarde foi dedicada à matemática e à expressão dramática.

Na matemática foi feita uma abordagem inicial à geometria, nomeadamente aos conceitos de reta, semirreta e segmento de reta.

Para expor os conteúdos aos alunos baseei-me no manual de matemática, e fiz um powerpoint, mas no fim da apresentação apercebi-me que ficaram dúvida, as quais tentei clarificar. As dúvidas que surgiram estavam relacionadas com os conceitos de semirreta a segmento de reta, que para uma abordagem inicial os conceitos e exemplos que estavam no livro eram um pouco complexos. No dia seguinte, tendo em conta as dúvidas dos alunos, voltei atrás e tentei através de exemplos no quadro e exercícios práticos clarificá-las.

O dia terminou com expressão dramática, em que o jogo consistia em atribuir determinadas características a uma bola e os alunos tinham de mimar as sensações que sentiam perante essa característica.

Esta situação de jogo permitiu-me observar como os alunos reagem perante uma atividade deste género. Foi interessante ver o á vontade de uns e alguma inibição da parte de outros.

Houve uma aluna que quando chegou a sua vez de se expressar ao levar a bola ao colega não o fez, simplesmente levou a bola, o que me leva a dizer que devo estar mais atenta em situações deste tipo, uma vez que a aluna simplesmente entregou a bola ao colega, porque estava cansada de esperar e de pedir para ter a bola e ninguém lha passava, ficando para última o que lhe causou desmotivação. Penso que neste tipo de atividade não devemos insistir muito tempo no mesmo gesto, pois acaba por se tornar repetitivo e desmotiva os alunos, penso que numa próxima tenho de tornar os jogo mais dinâmico.

Na terça feira a manhã iniciou-se com matemática, onde devido às dúvidas que surgiram no dia anterior, tal como referi anteriormente, senti necessidade de voltar a abordar a matéria mas com exemplos mais concretos e esquemas no quadro.

Depois do intervalo, pegando no que tinha sido feito no dia anterior com a imagem do texto, lemos o texto que os alunos tinham referido quando lhes apresentei a imagem do Pinóquio. O texto tinha ido para ler como trabalho de casa, mas como nem todos os alunos tinham lido, optei por pedir que lessem para si em primeiro lugar, depois li eu em voz alta e só em seguida é que cada um leu uma parte.

O que notei na leitura, foi que os alunos leram baixo, não sei se foi por ser eu a dar a aula e estar à frente e não estarem habituados à minha presença ali.

A parte da tarde foi dedicada ao Apoio ao Estudo e à Expressão Motora.

Para o apoio ao estudo preparei uma ficha com leitura e interpretação de texto e revisão da formação do plural e do feminino.

A minha intenção era também ver como é que os alunos trabalhavam autonomamente, e através do que vi posso constatar que os alunos trabalham bem sozinho, quando têm dúvidas perguntam, mas alguns questionam-me mas querendo que lhes dê a resposta o que não fiz, mandei-os ler melhor e tentarem resolver sozinhos.

A aula de Apoio ao estudo alongou-se um bocadinho porque me descuidei com as horas, mesmo assim tentei cumprir o que tinha planificado para expressão motora, mas devido ao comportamento dos alunos também não foi possível. Quando fomos para a rua para fazerem o exercício de corrida, no momento de acalmar para passar para outro exercício os alunos mostraram-se agitados, brincaram como o material que os rodeava. Penso que isto tenha acontecido, porque não usámos o nosso espaço habitual, uma vez que estava ocupado por outras colegas estagiárias. Uma vez que os alunos não se souberam comportar decidi levá-los para dentro da sala e depois de estarem sentados e em silêncio conversei com eles de modo a fazer-lhes perceber que aquele não era o comportamento adequado para uma aula no exterior.

E assim foi a minha primeira semana, já preenchida com alguns desafios, que espero aprender a enfrentar cada vez melhor.

Referências Bibliográficas

- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA
Anexo X – Reflexão n.º 7, Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II

ANEXO 10 – REFLEXÃO N.º 7 - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO II

Reflexão n.º 7/2014

Intervenção realizada nos dias 17 e 18 novembro 2014

Prática Pedagógica realizada com uma turma do 3.ºAno do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Horário Letivo:2.ªfeira das 9h às 12h30e das 14h às 16h00; 3.ªfeira das 9h às 12h30 e das 14h às 16h00

REFLEXÃO

Esta foi mais uma semana em que foi a minha vez de intervir.

Depois destes dois dias de intervenção, estou um pouco desanimada. Sinto que, desde que comecei, esta foi a minha pior semana. Não fiquei satisfeita com o que fiz durante esta semana, mas passo a descrever e a explicar esta minha insatisfação.

A semana iniciou-se na segunda feira, com o habitual contar do fim de semana. Tal como referi na reflexão que fiz da minha última intervenção, modifiquei a forma como os alunos contaram o seu fim de semana. Desta vez, disse aos alunos que só podiam contar uma das coisas que tinham gostado mais do seu fim de semana, ou seja, tentei restringir o diálogo. Mesmo assim, não resultou, os alunos acabaram por contar mais. A professora cooperante sugeriu que numa próxima podem escrever o que mais gostaram do seu fim de semana, talvez assim não sejam tão extensos. É uma estratégia possível a aplicar no futuro.

No momento seguinte, em conjunto com a professora estagiária D, lemos o texto “ O senhor do seu nariz”, que os alunos em seguida leram seis a seis, fazendo uns de narrador e outros de personagens. Aqui foi notória a dificuldade por parte de alguns alunos em compreender quando falava determinada personagem, foi necessário ajudá-los dizendo quem era a falar, pois as personagens não tinham o nome em antes da respetiva fala.

Em seguida, apresentei-lhes os determinantes artigos definidos, colocando-os afixados no quadro. Expliquei quando apareciam e que, nem sempre aquelas palavras eram determinantes artigos definidos, só eram quando estavam antes de um nome.

No quadro, posteriormente coloquei quatro frases para que os alunos passassem para uma folha do dossiê e classificassem os determinantes que nelas apareciam.

Foi uma tarefa que os alunos demoraram a concretizar, pois ainda continuam a perguntar quantas linhas deixam depois do título, quantas linhas deixam entre as frases, se escrevem a lápis ou a caneta...

Os alunos neste tipo de tarefa ainda pedem muito a nossa ajuda para se organizarem nas suas folhas, pois querem que fique tudo bem feito. Gostava que até ao final da prática pedagógica conseguisse ver alguma evolução, que os alunos se tornassem mais autónomos nesse sentido.

Depois do intervalo, dei início à matéria de Estudo do Meio, em que me foi proposto que abordasse o sistema excretor.

Para que a abordagem fosse diferente da que fiz do sistema circulatório, optei por pedir aos alunos que procurassem no dicionário o que significava excretor. No momento em que pedi aos alunos que fizessem isso, estes já estavam calmos e acabei por agitá-los de novo, pois levantaram-se para ir buscar os dicionários e acabou por se instalar alguma agitação na sala. Penso que devia ter planificado de outra forma, neste caso da utilização dos dicionários, devia ter analisado previamente os dicionários, para ver quais é que tinham a palavra que pretendia e no momento da aula ser eu a distribuir previamente um dicionário por cada mesa. Na apresentação e descrição do sistema excretor à turma penso que fui muito teórica, deveria ter adotado a estratégia da aula do sistema circulatório, em que à medida que eu ia falando, os alunos registavam na folha com o respetivo sistema. Depois de refletir sobre o que fiz concluo que o facto de ter adotado uma estratégia diferente para abordar aquela matéria não ajudou nem os alunos nem a mim. Se a estratégia fosse a mesma que adotei para o sistema circulatório, a aula teria corrido muito melhor e, eu teria conseguido fazer melhor a sistematização no final da aula.

A tarde de segunda feira foi dedicada à matemática conjuntamente com a expressão plástica, em que fiz a abordagem aos conceitos de círculo e circunferência e em que os alunos tiveram o primeiro contacto com o compasso. Na abordagem a esta matéria não me senti muito à vontade. Para preparar esta aula tive de ir rever os conceitos, procurar em livros e na hora de os abordar não estava segura e tive medo de me enganar. Pequei na aula quando estava a dar a explicação em não ter aproveitado o que uma aluno me disse relativamente à circunferência *“é a fronteira entre o círculo e o exterior”*. Tal como já me tinha acontecido na prática pedagógica do semestre anterior, não consegui aproveitar a ideia que a aluna dado para continuar. Esta é uma das minhas grandes dificuldades, muitas das vezes no momento não consigo fazer a ligação entre o que eu

estou a dizer e o que os alunos dizem e penso que isso acaba por prejudicar, pois cabe-me a mim ter atenção ao que os alunos dizem e enquadrar no momento e na matéria abordada.

No momento posterior à abordagem dos conceitos, distribuí os compassos e folhas brancas e pedi aos alunos que utilizando o compasso desenhassem circunferências. Expliquei que para isso tinham de colocar o bico do compasso assente na folha e rodar a outra parte colocando os dedos em “forma de pinça” no topo do compasso para o fazer rodar. Tenho a apontar a mim própria como pontos negativos que deveria ter apresentado o compasso aos alunos de outra forma dizendo como era constituído “por duas perninhas, uma que contem um pico e outra que tem uma mina que escreve, e o que os une é onde pegamos para o fazer rodar”. Penso que para além de ter exemplificado no quando como se manuseava o compasso deveria ter ido mesa a mesa com o meu compasso mostrar. Como ponto positivo apenas aponto o facto de ter colocado os alunos a fazer circunferências com o compasso numa folha livremente, penso que isso lhes ofereceu uma oportunidade de poderem utilizar o compasso livremente para se familiarizarem com ele. Aos 8/9 anosas crianças têm dificuldades em alguns aspectos da motricidade gráfica, Fonseca, V. (1988) in Vaz, F (2010) refere que *“Apesar do esforço realizado para superar essas dificuldades, só não alcança por falta de domínio, por incapacidade motora... Nesta fase a mão permanece ainda no prolongamento do antebraço e o punho bem junto à mesa.”*

Na terça feira o dia iniciou-se com matemática, onde os alunos através de fichas aplicaram o que treinaram no dia anterior. Foram notórias as dificuldades dos alunos no manuseamento do compasso, mas penso que é algo normal uma vez que era o segundo dia de contacto com o material e este material requer treino e por isso, penso que com o tempo os alunos irão aperfeiçoar a forma como pegam nos seus compassos e como trabalham com eles.

Da aula de matemática, um ponto importante a destacar desta semana, mas negativo, foi um erro da minha parte, a atenção que devemos ter na elaboração de fichas. Para elaborar as fichas a realizar pelos alunos utilizei a digitalização de círculos e circunferências, o que depois de impresso não deu medidas certas e na hora de os alunos realizarem as fichas ficaram baralhados. Ou seja, a digitalização alterou as medidas que eram supostas ser certas. Numa próxima vez terei de ter isso em atenção para não voltar a acontecer. Um bom método será voltar ao antigamente em que as fichas eram construídas com recortes e depois fotocopiadas, sem haver alterações de medidas.

A aula de português foi dedicada á revisão do que tinha sido dado no dia anterior, à introdução dos determinantes artigos indefinidos e ao arrumar cada conceito no seu lugar.

Comecei por rever o que tínhamos falado no dia anterior, determinantes artigos definidos e por fazer uma tabela no quadro onde os coloquei de acordo com o género e o número. Em seguida expliquei o conceito de determinante artigo indefinido e apresentei os determinantes artigos indefinidos colocando-os no quadro.

No fim peguei no que a professora cooperante já lhes tinha ensinado: a classe de palavras é grande e é como se estivesse arrumada em várias gavetas de uma cómoda. Os alunos já conheciam a classe dos nomes que estava arrumada numa gaveta divida por três compartimentos, os próprios, coletivos e comuns; a classe dos adjetivos, mas essa gaveta ainda não estava arrumada nem tinha divisões; a classe dos verbos e a classe dos determinantes, esta já foi abordada por mim e expliquei aos alunos que na classe dos determinantes a partir de hoje já tinha uma gaveta e que nela já tínhamos uma divisão, a dos artigos que por sua vez estava divida em duas, os definidos e indefinidos. Penso que com esta clarificação os alunos já ficaram mais esclarecidos e mais “arrumados”.

Para perceber se os alunos tinham entendido, distribui a cada aluno uma ficha onde, primeiramente, tinham um texto que não fazia sentido porque lhe faltavam os determinantes artigos definidos e indefinidos e os alunos tinham de reescrever o texto colocando-os nos lugares corretos. Noutra exercício tinham de procurar nas frases os determinantes e classificá-los. Depois de ter visto as fichas, concluo que os alunos perceberam a matéria abordada, alguns ainda têm dificuldade noutra matéria já abordada anteriormente, que é distinguir singular de plural.

O resto da tarde foi dedicada à expressão motora, onde propus jogarmos ao jogo do piolho. Quando disse ao que íamos jogar os alunos disseram que já conheciam e propus que um explicasse como se jogava aos colegas. Como o jogo não era novidade, provocou algum desinteresse em alguns alunos, que disseram que não queriam jogar e acabaram por ser mal educados para comigo. Acabei por mandá-los para a sala trabalhar na matéria que tínhamos estado a abordar terminando as fichas.

Destes dois dias de prática retiro como lição que uma planificação não é algo estanque, serve como orientação para o professor, porque os alunos esta semana necessitaram de mais tempo para compreender os conceitos abordados e não cumpri com os tempos previstos, pois senti necessidade de dar mais tempo aos alunos para a compreensão. Outra coisa que retiro para mim é que preciso de prever possíveis intervenções dos

alunos para me treinar de como vou reagir a elas e pegar nelas para poder inseri-las no que estou naquele momento a dizer.

Esta foi uma semana de grandes desafios, não os consegui superar da melhor forma, mas serviram-me de mote para que numa próxima intervenção esteja atenta e saiba de imediato como reagir.

Referências Bibliográficas

Vaz, F (2010) *MOTRICIDADE FINA*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal
in

http://projectos.esse.ips.pt/repositorio/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15&Itemid=4

ANEXO 11 – REFLEXÃO N.º 12, PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO I

Reflexão n.º12/2014

Intervenção realizada nos dias 2, 3 e 4 de junho de 2014

ALUNO ATUANTE

Prática Pedagógica realizada com uma turma do 2.ºAno do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Horário letivo:2.ªfeira das 9h às 12h30e das 14h às 17h30; 3.ªfeira das 9h às 12h30; 4.ªfeira das 9h às 12h00.

REFLEXÃO

A semana refletida seguidamente foi a minha última semana de intervenção sozinha, sendo que o último dia da semana foi de intervenção conjunta.

Esta foi uma semana de avaliações e também de brincadeira, uma vez que o dia de quarta-feira foi dedicado à comemoração do Dia Mundial da Criança, no Estádio Municipal de Leiria.

Na segunda-feira o dia iniciou-se com a avaliação de matemática na qual os alunos tinham de revelar os conhecimentos adquiridos no 3.º Período.

De acordo com Martins, P. (2013) *”Dentro do contexto escolar, o termo avaliação incorpora um significado preponderante na estrutura, visto ser através dela que “classificamos” os nossos alunos.*

Podemos entender, de uma forma linear, o termo avaliar como uma forma de determinar até que ponto os objetivos educacionais foram efetivamente alcançados pelos alunos.”

Avaliar é privilegiar um modo de estar no ato educativo, valorizando formas e normas de excelência. Avaliar é prevenir o fracasso escolar. Assim sendo, a avaliação é preponderante no processo educativo, até porque ela proporciona, ao professor, um conhecimento mais amplo do aluno: as suas necessidades, os seus interesses e as suas capacidades.

“A importância dos métodos de avaliação é confirmada por vários estudos que mostram que as actividades de avaliação ocupam uma grande parte do tempo e esforço de alunos e professores, salientando que aquilo que é valorizado é avaliado na escola vai influenciar não só os resultados escolares dos alunos, mas também a sua motivação, auto-conceito, hábitos de estudo e estilos de aprendizagem.” (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2002, p.28 in Martins, P., 2013)

Depois do intervalo foram trabalhados conteúdos do Estudo do Meio, nomeadamente do tema: *Á descoberta de materiais e objetos*, onde foram realizadas experiências para perceber que em determinada situação, determinado material ou objeto altera ou não a sua forma.

Tinha planificado que em primeiro lugar os alunos iriam registar as suas ideias prévias do que pensavam que ia acontecer mas quando comecei a apresentar a tarefa senti necessidade em fazer o registo das ideias prévias e em seguida mostrar logo o que acontecia realmente, de modo a que os alunos comprovassem logo o que realmente acontecia e se estava de acordo com as suas previsões ou não.

Nesta actividade os alunos tiveram alguma dificuldade em distinguir dois conceitos (flexível e moldável) e foi necessário explicá-los. Não esperava que surgisse essa dúvida mas tentei explicar de modo a que ficasse mais claro que moldável é um objecto que altera a sua forma, como a plasticina, e flexível é um objecto que se curva e dobra mas que não se parte nem altera a sua forma, como é o caso da borracha.

Mesmo depois da explicação alguns alunos ainda não conseguiam fazer a distinção, facto que penso ter acontecido porque não tinham ouvido falar dos conceitos anteriormente.

Da parte da tarde aproveitei para trabalhar no meu projecto "Os meninos do mundo na nossa sala" com os alunos, trouxe para a sala um mapa com os continentes africano e europeu e os respectivos países delineados e identificados e questionei os alunos sobre o que tinha ali, ao que os alunos identificaram logo que era um mapa, identificando também que continentes estavam ali representados, dizendo perante o continente africano: "- Ali é onde está a terra do António!"

Em seguida mostrei aos alunos onde estávamos, Portugal, e onde ficavam os países dos colegas, Angola e Rússia, aos quais alguns alunos associaram logo as personagens que lhes tinham calhado, quando numa aula anterior lhes tinha sido proposto escreverem um texto com personagens (animais) da Rússia, Portugal e Angola.

De acordo com Rodrigues, P. (2013) "*O multiculturalismo defende uma educação onde a diversidade não é somente constatada, mas também incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas, então, no seguimento deste pensamento, o papel do professor será crucial para uma inter-relação entre as diferentes culturas existentes na escola. Esta é a realidade que neste momento temos, então, há que a compreender, e transformar o que for necessário, para a plena inclusão e êxito dos alunos, qualquer que seja o seu país natal, a sua etnia ou a sua origem social.*

Essa inclusão (...) implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas (...) entre os indivíduos portadores de diferentes culturas.”

Nesta actividade os alunos que vieram de outros países não sentiram vergonha em dizer e indicar aos colegas onde ficava o seu país. Como anteriormente tínhamos falado dos animais desses países aproveitei para com imagens de diferentes animais, pedir aos alunos que os colocassem no país correto, o que fizeram bem recordando-se correctamente da aula em que abordamos o assunto.

Na terça-feira os alunos realizaram a avaliação de português e depois do intervalo para descontraír propus-lhe que jogássemos ao Trivial das Disciplinas em equipas. Dividi a turma por equipas de modo a que ficassem grupos mais ou menos equilibrados. Expliquei como se jogava começado por perguntar se conheciam o jogo Trivial, pergunta à qual a maioria respondeu que não. Então expliquei as regras e começaram a jogar. Foi engraçado ver que os alunos no jogo responderam correctamente a perguntas que em contexto de aula normal erravam. O que penso ter acontecido é que no jogo estavam num momento mais descontraído apesar de ser uma aula na mesma e também o facto de estarem a jogar em equipa podiam trocar ideias.

“O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempo. Através deles, a criança desenvolvem a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a auto-estima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor. O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral. Através dele se processa a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas

para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais.

O jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar.” (Maurício, J. s.d)

Na quarta-feira, foi o dia da comemoração do Dia Mundial da Criança no Estádio Municipal de Leiria. Este dia foi mais uma oportunidade de observarmos e também sentirmos o que é sair para o exterior com um grupo de crianças. Eu senti que é um ato de grande responsabilidade pois aos sairmos para o exterior temos de ter cuidado em todos os sentidos, porque caminhamos perto de estradas, os alunos tem de saber como se comportar, temos de estar sempre atentos para ver se nenhum aluno ficou para trás. Dentro do estádio apesar de irem realizar diversificadas actividades tinham de estar sempre em grupo, de modo a não se dispersarem.

Neste último dia da semana senti um grande peso de responsabilidade: e se algum se afasta e se perde?

Mesmo com essa preocupação considero que correu bem, pois todos juntos (professora cooperante e estagiárias) conseguimos fazer com que o grupo não se dispersasse.

Referências Bibliográficas

- Martins, P. (2013) *Um Estudo sobre as Práticas de Avaliação de Aprendizagem do 1ºCiclo do Ensino Básico - Prática Avaliativa*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Maurício, J. (s.d). *Aprender Brincando: O Lúdico na Aprendizagem*. UNIPÊ: Centro Universitário João Pessoa. in <http://www.profala.com/arteducesp140.htm>, consultado a 04-06-2014)

- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo – A diversidade cultural na escola*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. in <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3683/1/PaulaRodrigues.pdf>, consultado a 04-06-014)

ANEXO 12 – 3.^a REFLEXÃO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO I

3.^a Reflexão

Atividades Desenvolvidas na Semana de 17 a 19 de março 2014

Semana de Observação-Cooperação/ Intervenção

Nesta semana decorreu mais uma observação/cooperação, mas foi também a semana em que realizámos a nossa primeira intervenção em 1.ºCiclo.

A semana foi ocupada com atividades da semana da leitura e de comemoração do Dia do Pai.

Relativamente à observação e cooperação com a professora titular de turma, esta foi realizada nos dois primeiros dias da semana, segunda e terça-feira. Na segunda-feira uma das tarefas foi a elaboração da prenda do Dia do Pai, aqui foram utilizados o decalque, o recorte e a colagem.

Atividades em que os alunos tiveram mais dificuldade

Foi possível observar que existem alunos com alguma dificuldade em recortar seguindo uma linha, possivelmente não terá sido muito trabalhada essa área, daí surgir esta dificuldade. Neste contexto Paim (2003) diz que *“é nos anos iniciais da vida de um humano que são características mudanças marcantes nas qualidades motoras e por isso na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, a atividade motora é de suma importância.”* Estes alunos deveriam ter sido mais estimulados na idade pré-escolar pelo que nesta fase é fundamental aperfeiçoar os movimentos através do treino não só com atividades propostas em sala de aula como também com a ajuda da atividade física desportiva.

Na terça-feira a manhã foi dedicada a uma ida à Biblioteca Municipal de Leiria. Uma vez que era a semana da leitura as escolas foram convidadas não só a ir à Biblioteca mas também a utilizarem este espaço para a apresentação de trabalhos/ dinâmizações. No caso da turma do segundo ano, não estando prevista qualquer atividade previamente preparada desenvolver pelos alunos, estes foram apenas assistir às dinâmizações apresentadas pelos alunos do primeiro ano.

Como futura professora achei interessante esta dinâmica. Foi possível observar como é que com histórias e músicas se podem planificar diversas atividades que proporcionam aprendizagens aos alunos. Por exemplo: a turma de 1.ºAno cantou e dançou com uma música sobre as cores. De acordo com o que já foi abordado nas nossas aulas de didática

da música estas são duas etapas de uma aula de música, o *cantar* envolve conceitos como *ritmo*, *pulsação* e *compasso*; o *dançar* será uma forma de representar/dinamizar a música.

Registrou-se um pequeno incidente, à hora do lanche, entre duas crianças, uma delas teve um comentário desagradável para com um colega (de etnia cigana). O aluno T perante o aluno E (de etnia cigana), disse que esta lhe tinha roubado algo do lanche, só porque o aluno T tinha deixado cair e o aluno E tinha apanhado. Perante esta situação a criança T teve o seguinte comentário “Tu és cigano e os ciganos roubam!”. Após o regresso à escola, já em sala de aula, este acontecimento desencadeou uma chamada de atenção por parte da professora ao aluno que tivera um ato/uma atitude de “discriminação” para com um colega seu. A professora, feita a repreensão, pediu ao aluno e aos restantes alunos da turma que, em casa, se informassem através de pesquisas e com os seus pais sobre a etnia cigana. As informações recolhidas seriam apresentadas à turma na semana seguinte.

Considero a questão da *multiculturalidade em sala de aula*, sem dúvida, muito interessante e importante para o desenvolvimento do aluno, enquanto ser humano. Pondero desenvolver esta questão/tema no relatório de final de curso. Registei algumas notas sobre o acontecimento e fiz algumas observações. Estamos perante uma turma multicultural, que integra alunos de diferentes origens. As crianças são por vezes, em minha opinião, de forma inconsciente, “cruéis”. Interiorizam conceitos que vão ouvindo e reproduzem-nos sem consciência do seu real significado e eventual consequência. Na sociedade atual coexistem diferentes culturas, diferentes línguas. Na escola e na turma essa pluriculturalidade existe, pelo que é necessário desconstruir “preconceitos” e valorizar a riqueza das culturas.

Aluno - Atuante

Na quarta-feira foi o momento de iniciarmos a nossa atuação como professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta que as duas professoras estagiárias deviam intervir, no contexto da sala de aula e prática pedagógica, ficou definido, com a professora titular de turma, que uma de nós desenvolveria a sua ação fundamentalmente na parte da manhã e a outra na parte da tarde. Tal não implicava que não pudessemos cooperar, ao longo das atividades desenvolvidas. A planificação, bem como a determinação das atividades, foi fruto de

um trabalho conjunto. Em meu entender, só desta forma é possível criar unidade e fomentar o sucesso.

Nesta primeira intervenção, como professora estagiária, as atividades foram selecionadas, tendo em conta a data (*dia do pai*) e os eventos a decorrer na escola (*semana da leitura*). Para elaboração da planificação foram definidos conteúdos a abordar; selecionadas atividades e estratégias, tal como selecionados materiais. Foi considerado o desenvolvimento dos seguintes objetivos:

- Desenvolver a competência leitora;
- Desenvolver a competência da audição – desenvolvimento da concentração para compreensão do texto oral;
- Desenvolver a competência de escrita – produção de pequeno texto/mensagem, respondendo à solicitação; reescrita de texto após correção.
- No domínio das atitudes – Desenvolvimento da autoconfiança – leitura, em voz alta, para a turma; respeito pela atividade (leitura) do colega.

O tema para o nosso primeiro dia de atuação foi o Dia do Pai com incidência nas áreas do português e das expressões artísticas.

Descrição das atividades planificadas

A primeira tarefa foi a leitura da história “*Querido Pai*” de Angélique Pelletier e Orianne Lallemand, da Editorial Presença.

Num momento prévio ao início da leitura, fiz uma pequena contextualização sobre o significado do dia do pai.

3. Necessidade de aprofundar conhecimentos específicos para melhor abordagem do assunto

A contextualização não constava da planificação, mas anteriormente à atuação senti necessidade de ir aprofundar o assunto, pois poderiam surgir questões por parte dos alunos e eu teria de saber responder. Além disso, porque acho que é importante contextualizar o assunto que pretendemos abordar em determinada aula, é importante e fundamental dominar os temas a lecionar.

2.1 Alunos revelaram alguma dificuldade

No início da atividade, os alunos revelaram alguma dificuldade na realização deste tipo de leitura, observou-se a falta de vontade dos alunos, pelo que tentei que fosse um momento descontraído, e que os alunos não se retráissem com vergonha, inibidos. Assim decidi dar, ao aluno leitor, a liberdade para escolher o leitor seguinte.

5. Progressos registados

Esta estratégia não constava da planificação, no entanto revelou-se positiva, pois foi gradual mas notória a transformação/modificação da atitude dos alunos. O exemplo dos colegas e a prática da leitura diferente do habitual contribuíram para diluir a inibição inicial, por fim os próprios alunos pediam para ler. Posso afirmar que se criou um momento interessante, de envolvimento dos alunos e de empatia entre alunos e professora.

À medida que a história foi sendo lida senti necessidade de ir explorando a informação contida no livro, colocando questões aos alunos pois a história era extensa e era meu intuito aproveitar para a transição para a atividade seguinte, a escrita da mensagem para o pai. Assim no decorrer da leitura, achei por bem ir colocando as questões previstas e relembrando o que tinha sido lido anteriormente.

Segunda atividade

Depois da leitura, a tarefa proposta aos alunos foi escrever uma mensagem ao pai, tendo em conta a história que fora ouvida. O objetivo da tarefa era que os alunos estabelecessem uma associação, encontrassem semelhanças entre as características do seu próprio pai e as características dos diferentes pais da história e, com base nessas características redigissem uma mensagem para o seu pai.

A atividade desenvolveu-se em três momentos: inicialmente, as mensagens foram escritas em rascunho, de seguida foram feitas as correções consideradas necessárias e, por fim, os alunos passaram a sua mensagem/texto para o cartão, a esferográfica. Foi feita uma chamada de atenção para a necessidade de copiarem sem erros.

Para escreverem os rascunhos achei que não era necessário utilizar uma folha de papel A₄ inteira. Por isso e também por sugestão da professora cooperante, acabei por abordar conteúdos da disciplina de matemática a matemática com o conceito de um quarto. Aplicando o conceito à realidade expliquei que uma folha teria de dar para quatro alunos, isto é deveria ser dividida em quatro parte iguais (quatro quartos) e cada um ficariam com um quarto.

4. Reformulação ao longo da atuação

Devo concluir que é frequente e necessário adaptar as nossas atividades ao contexto, à situação real. Neste caso concreto, a atividade desenvolvida, apesar de não estar planificada, deu origem à interdisciplinaridade. Foram aplicados conceitos da área da matemática à realidade, necessidade do momento. É importante termos em conta que a planificação deve ser adaptada à realidade, se necessário, e atender às necessidades enfrentadas.

2.1 Alunos tiveram dificuldade

Na atividade de escrita da mensagem, senti que os alunos tiveram dificuldade em perceber o que lhes era pedido, por outro lado da redação da mensagem. Em vários momentos fui reforçando a ideia de que: em primeiro lugar, deveriam lembrar as características dos pais da história; em segundo lugar pensar quais eram aquelas – características – que eles – alunos – achavam que eram iguais às do seu pai; em terceiro lugar, registrar/escrever na folha de rascunho a característica do seu pai e, por fim, depois da sua frase/mensagem estar corrigida, cada aluno escreveria no seu cartão o texto, sem erros.

2.3 Área de intervenção com maior dificuldade

A minha principal dificuldade, enquanto professora, foi na gestão de grupo, principalmente atender às solicitações dos alunos, pois muitos terminaram ao mesmo tempo. Como ainda não estava habituada à regra da sala, de quem termina o trabalho coloca a “cabeça na conchinha”, foi um momento um pouco mais difícil, no entanto consegui resolver a situação, dando a quem havia terminado a atividade de recurso que consistia em ilustrar *“Uma Aventura com o Pai”*. Assim, com os alunos ocupados, consegui realizar as correções das mensagens, individualmente. E todos os alunos tiveram a oportunidade de escrever a sua mensagem no cartão.

2.2 Atividade em que os alunos tiveram menos dificuldade

Para concluir este trabalho, cada aluno ilustrou o seu cartão com um desenho relativo a *“um momento com o pai”*. Nesta fase da atividade, os alunos, de modo geral, revelaram à vontade na utilização dos materiais e na execução do desenho. É fundamental proporcionar momentos nos quais os alunos se sentem à vontade e desenvolvem a tarefa com alguma facilidade, o que contribui para a sua autoconfiança.

Aluno – Observador

As atividades programadas para a parte da tarde foram dirigidas pela minha colega estagiária

Descrição da atividade planificada – construção do envelope

O que era suposto fazer na primeira tarefa da tarde era o envelope para a prenda do pai, envolvendo atividades na área da matemática, com medições utilizando a régua. Foi necessário alterar a planificação, devido ao material (as folhas não tinham as medidas esperadas), os alunos apenas uniram as extremidades da folha (envelope) com fios de lã e colocaram lá dentro a prenda (tapete para o rato). Aqui a minha colega estagiária

explicou, passo a passo, aos alunos como deveriam fazer. Acabou por abordar a estrutura do envelope: “*Quando queremos enviar uma carta a alguém como fazemos? Como se preenche o envelope? (remetente e destinatário).*” A colega explicou como preencher um envelope e exemplificou no quadro, para que os alunos vissem como se fazia e, de seguida, fizessem no seu envelope. Por fim, foi pedido aos alunos que decorassem a parte de trás, utilizando lápis de cera e fazendo padrões.

2.1 Atividade em que os alunos revelaram dificuldade

Nesta parte, alguns alunos começaram a fazer desenhos sem pensar o que era um padrão e em que consistia.

A colega estagiária achou por bem lembrar o que eram *padrões* e explicou, exemplificando no quadro.

A outra tarefa da tarde foi realizada no espaço Biblioteca Escolar. Consistiu num jogo de expressão dramática. A atividade foi devidamente contextualizada, foram dadas indicações aos alunos relativamente ao local onde iria decorrer a atividade e, oralmente, respondendo a questões colocadas pela professora estagiária, foram lembradas as normas de comportamento/funcionamento do espaço.

2.2 Atividades em que os alunos não tiveram dificuldade

Esta parte resultou bastante bem, pois os alunos obedeceram no cumprimento das regras estabelecidas.

Dramatização de um tipo de pai - A atividade de dramatização relacionada com o tema da história lida e trabalhada, em sala de aula, na parte da manhã.

Num primeiro momento, foi dada a oportunidade aos alunos em escolher o par com quem iriam trabalhar, a ideia subjacente a esta estratégia era observar quem os alunos escolheriam (melhor amigo, melhor aluno, ou outra situação).

Em seguida a estagiária chamou um elemento de cada grupo para vir ao saco tirar um cartão onde estava escrito o que tinham de dramatizar (dramatização dos tipos de pais) para os outros grupos adivinharem. Assim, as indicações foram dadas ao mesmo tempo, a todos os grupos.

2.3 Domínio onde o aluno atuante revelou mais dificuldade

Em minha opinião a estratégia adotada não terá sido a mais apropriada, pois fez com que uns vissem os cartões dos outros e na altura da dramatização já sabiam o que iria ser representado.

1.1 Faria algo de modo diferente?

Julgo que para desenvolver esta atividade, **faria de maneira diferente**. Desenvolvia a atividade grupo a grupo: cada grupo tirava o cartão, os elementos falavam entre si e dramatizavam, seguindo as instruções, para os outros adivinharem.

2.4 Domínio onde o aluno atuante revelou menos dificuldade

A gestão do tempo revelou-se um aspeto bastante positivo, no desempenho da minha colega. Como sobrou tempo, no fim, a colega propôs aos alunos que criassem outros pais diferentes dos da história e dramatizassem para os seus colegas adivinharem. Resultou muito bem, foi um momento positivo e foi curioso ver que as crianças se direcionaram para as profissões dos pais.

Esta primeira intervenção leva-me a concluir que, apesar de termos planificado, existem sempre alterações que ocorrem no momento, ou mesmo depois de termos entregue a planificação à supervisora e à orientadora cooperante. Ao preparar a aula, é frequente chegar à conclusão de que há algo que falta e poderia ser acrescentado, como foi o caso da contextualização do *dia do pai* que, embora não tivesse sido planificada ao reler, senti que era necessário. Concluo também que as planificações não são seguidas rigorosamente, muitas vezes por sentirmos necessidade de abordar mais alguma coisa/algum assunto, ou então de alterar a dinâmica da aula por acharmos que se torna importante para os alunos. É importante termos em conta que uma planificação não é estanque, deve ser alterada/modificada/adaptada à realidade se e quando necessário, pois deve ser flexível e ajustar-se às necessidades enfrentadas, com o objetivo de facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento do conhecimento e alcançar o sucesso.

Referências Bibliográficas

- PAIM, C. C. M. Desenvolvimento Motor de crianças pré-escolares entre 5 e 6 anos *in* Revista Digital – Buenos Aires nº146 – Julho 2010 *in* <http://www.efdeportes.com/efd146/o-nivel-de-coordenacao-motora-fina-dos-alunos.htm>

ANEXO 13 – PLANIFICAÇÃO 1 EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO I

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA

Área	Conteúdo/Domínios	Objetivos/Descritores	Actividade	Recursos	Tempo
Português	Leitura e Escrita	- Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto.	- Leitura para grande grupo do livro “Querido Pai”, escolhendo aleatoriamente o aluno que irá ler uma página do livro. O aluno que é escolhido pelas professoras estagiárias levanta-se e vai ler em voz alta à frente para a restante turma.	- Livro “Querido Pai”, de Angélique Pelletier e Oriane Lallemand, Editorial Presença	30’
	Oralidade	- Apropria-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo. - Referir o essencial de textos ouvidos.	- Diálogo com os alunos sobre o conteúdo da história, nomeadamente a diversidade de pais que nela aparecem, apresentando e discutindo características de cada um. Exemplos de questões a colocar aos alunos: ✓ O que fazia o Pai Mimosos?	- Imagens dos pais da história	30’

	Leitura e Escrita	<p>partir de sugestões do professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal. - Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes. 		<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rascunho - Lápis de carvão - Borracha 	
INTERVALO					
Português	Leitura e Escrita		<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da elaboração das mensagens (caso não tenham terminado) - Correção da mensagem. (os alunos vêm ao pé da professora para corrigir a mensagem). - Reescrita da mensagem no bilhete para entregar ao Pai⁷ 		<p>15'</p> <p>20'</p> <p>25'</p>
		- Transcrever um texto curto,		- Folhas A4 de	

⁷ Quem terminar vai á biblioteca da sala escolher um livro para ler.

Expressões Artísticas	Expressão Plástica	em escrita cursiva legível, de maneira fluente, palavra por palavra e sem interrupção, respeitando acentos e espaços entre palavras. - Cuidar da apresentação final do texto - Desenho de expressão livre: explorar possibilidades de técnicas de lápis de cor.	- Decoração dos bilhetes	cartolina azul dividida 4 partes - Lápis de cor	20'
ALMOÇO					
Expressões Artísticas	Expressão Plástica	- Explorar possibilidades de diferentes materiais: papel manteigueiro, dobrando, procurando formas (dobragem e colagem)	- Construção do envelope para colocar a mensagem para o Pai ⁸	- Papel	
Matemática	Geometria	- Medida	Para a construção do envelope a professora		

⁸ **Atividade de Recurso:** No caso de haver alunos a terminar rapidamente o envelope, distribui-se uma folha que já estará dividida em seis partes e com espaço para se os alunos escreverem o título, onde vão ilustrar “Uma aventura com o pai” e escrever o respetivo texto (género de banda desenhada).

	Números e Operações	Medir distâncias - Regularidades Sequências/Padrões	estagiária explica por passos como devem fazer: ✓ Medir com a régua colocada com o 0 no topo da folha 3cm e dobrar. ✓ Pegar na outra ponta da folha e colocar sobre a parte dobrada, vincando. ✓ Colagem das pontas de modo a fechar. ✓ Decoração da parte de trás do envelope recorrendo a sequências de cores (padrões)	manteigueiro - Régua - Lápis de Carvão - Lápis de cor	
Português	Leitura e Escrita	- Preencher a frente de um envelope segundo uma regra	Para o preenchimento da frente do envelope a professora estagiária explica como se faz: - Na parte da frente do envelope os alunos preenchem como se estivessem a enviar uma carta a alguém pelo correio onde de têm de escrever na parte superior esquerda o remetente e na parte inferior direita o destinatário.	- Envelope já construído - Lápis de cor - Caneta	90'
Expressões Artísticas	Expressão Plástica	Desenho e Pintura	Os alunos decoram a frente do envelope com um desenho sobre o pai.		
INTERVALO					
Expressões Artísticas	Expressão Dramática	Linguagem Verbal e Gestual - Improvisa gestos ligados a	Os alunos realizam este jogo no espaço Biblioteca Escolar, que está destinado à turma neste dia. Como proposta inicial e como forma de colocar os	- Saco com cartões com os nomes dos pais da	90'

		<p>uma ação precisa em pequeno grupo.</p>	<p>alunos mais à vontade, pede-se aos alunos que andem pelo espaço da sala.</p> <p>Em seguida diz-se:</p> <p>- Agora vamos fazer de conta que somos Pai Risota (cada aluno tem de se exprimir fazendo um gesto ou som ou os dois em simultâneo) o mesmo acontece para os outros tipos de pais os alunos tendo em conta as características que foram abordadas de manhã têm de mimar o tipo de pai que é sugerido</p> <p>- Jogo de mímica</p> <p>Neste jogo os alunos juntam-se a pares e consoante o par é chamado vem retirar do saco um cartão onde estará escrito o nome do pai que têm de mimar para os restantes alunos adivinharem.</p>	<p>história</p>	
--	--	---	---	-----------------	--

ANEXO 14 – PLANIFICAÇÃO 12 EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO I

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA

HORA	ÁREA	CONTEÚDOS/DOMÍNIOS	OBJETIVOS/DESCRITORES	ATIVIDADE	RECURSOS
09h00	Português	ESCRITA	- Escrever e transcrever textos.	Registo da data e do estado do tempo - Os alunos responsáveis por esta tarefa fazem o registo no quadro e os restantes alunos transcrevem para o seu caderno.	- Marcadores para o quadro branco.
09h15	Português	LEITURA - Intencionalidade comunicativa. ORALIDADE - Assunto; - Ideia principal; - Informação essencial e acessória. LEITURA	- Conhecer o alfabeto e os grafemas; - Ler em voz alta textos. - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. Expressão Oral - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação; - Falar com progressiva autonomia e clareza sobre o assunto a tratar. Ler com autonomia pequenos textos para:	Notícias A estagiária distribui pelos grupos já formados uma notícia, pequena, retirada de jornais, internet ou revistas. De seguida pede a um aluno de cada grupo para ler oralmente. No fim de todos lerem a estagiária pergunta aos alunos o que são os textos que acabaram de ler e porque dizemos que se chamam notícias. Todos os textos que acabámos de ler têm uma estrutura muito parecida e respondem quase sempre às mesmas questões: Quando? Quem? Onde? O quê? Como? Porquê? Neste sentido pede-se aos alunos que recolham essa informação nas notícias que receberam. E se as notícias são boas ou desagradáveis. Posteriormente questiona-se os alunos sobre onde podemos encontrar notícias e se costumam ler notícias.	Notícias de jornais, revistas e internet. Folha para colarem a notícia e registarem as respostas às perguntas: Quando? Quem? Onde? O quê? Como? Porquê? Manual de Português

		<p>ESCRITA</p> <p>- Textualização</p>	<ul style="list-style-type: none"> - relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; - localizar a informação pretendida; - compreender melhor; - responder a questões sobre o texto. <ul style="list-style-type: none"> - Planificar a escrita de textos; - Redigir correctamente; - Escrever em termos pessoais e criativos. 	<p>Ficha de Trabalho (Página 146)</p> <p>A estagiária lê a notícia em voz alta e, de seguida, pede a um elemento de cada grupo, já constituídos na disposição da sala, para ler a notícia oralmente. De seguida, pede aos alunos que respondam ao exercício 2 da página 146 do manual de português. Faz-se a correcção oralmente com a participação voluntária dos alunos.</p> <p>Ficha de Trabalho (Página 147)</p> <p>Os alunos planificam uma notícia sobre os alunos de outros países que temos na nossa escola. Para isso será necessário recolhermos algumas informações para a nossa notícia. Uma delas é saber quantos alunos temos de outros países e de que país vêm. Deste modo, pede-se a dois alunos que assumam o papel de jornalistas e se dirijam às outras salas para perguntar (recomendar que levem um bloco de notas e um lápis). Enquanto estes alunos vão às salas recolher essa informação, os restantes alunos vão respondendo às questões necessárias para construírem a notícia.</p>	
10h30	INTERVALO				
	Matemática	<p>ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS</p> <p>- Representação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher e representar dados. - Explorar e interpretar dados organizados graficamente. - Realizar estudos que envolvam a 	<p>Como os alunos que foram recolher a informação às outras salas devem chegar com muitos dados, a estagiária leva os alunos a perceberem que será melhor organizarmos os dados num gráfico. Assim, constrói-se o gráfico no quadro com o apoio dos alunos.</p>	<p>- Marcadores para o quadro branco</p>

	Português	interpretação de dados. ESCRITA - Textualização	recolha, organização e representação de dados e comunicar. - Planificar a escrita de textos; - Redigir correctamente; - Escrever em termos pessoais e criativos.	Os alunos, em pequenos grupos, retomam o exercício 3 da página 147. De seguida escrevem a notícia e ilustram-na.	Manual de Português
12h30	ALMOÇO				
	Português	ESCRITA	- Elaborar um pequeno texto mediante uma proposta de escrita.	Continuação da redacção e ilustração da notícia.	Manual de Português
15h00	BIBLIOTECA				
	Português Expressões – Artísticas e Físico Motoras	ESCRITA EDUCAÇÃO EXPRESSÃO DRAMÁTICA	E - Redigir textos, respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação, evitando repetições. - Desenvolver a capacidade de relação e comunicação com os outros;	Os alunos escrevem as notícias no computador. Apresentação das Notícias Os alunos apresentam as notícias realizadas. Um dos alunos do grupo lê a notícia e os colegas mimam-na.	Manual de Português Computadores
17h15	ARRUMAR O MATERIAL UTILIZADO CADA ALUNO REGISTA O COMPORTAMENTO				

	<p>Estudo do Meio</p>	<p>Á DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</p>	<p>- Localizar no mapa o local de nascimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Em que cidades estiveram? - O que descobriram? - Como eram feitas as casas lá? - Que nomes tinham? - E as pessoas como se vestiam? <p>Num momento seguinte, desafiam-se as crianças a assinalarem no mapa mundo ou no globo o continente de que fala a história.</p> <p>A professora expõe o mapa ou globo e chama os alunos consoante vai perguntando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Onde fica o continente de que fala o texto? (os alunos a pedido da professora levantam-se e assinalam, apontam com o dedo onde fica para que a restante turma veja) e repete o mesmo processo com o país e as cidades. <p>No seguimento da actividade a professora refere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na nossa sala também temos alunos que vieram deste continente. Querem saber onde fica o país deles? <p>A professora chama esses alunos para procurarem o seu país e mostrarem à turma.</p> <p>Professora: - E temos outra aluna que também veio de outro país diferente deste onde estamos, querem saber onde fica?</p> <p>Será que também é em África?</p> <p>Ou fica noutra continente?</p> <p>Pede-se a essa aluna que venha mostrar no mapa onde fica o seu país. Caso tenha dificuldade a professora auxilia.</p>	
--	-----------------------	---	--	--	--

10h30	INTERVALO				
	Estudo do Meio	Á DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer aspectos físicos de seres vivos de outras regiões e países - Observar e identificar alguns animais (domésticos ou selvagens) - Reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (ar, terra, água) - Reconhecer dados sobre o modo de vida dos animais 	<p>Depois do intervalo a professora questiona os alunos sobre os animais que apareciam na história “O Macaco e o Tubarão”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que animais são? - Onde vivem? <p>Remetendo para o Estudo do Meio.</p> <p>Depois de os alunos responderem, a professora faz uma breve síntese sobre o que aprenderam até agora: que temos dois tipos de animais, os racionais e os irracionais, ambos são seres vivos, tal como as plantas.</p> <p>Questiona os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os animais irracionais são todos iguais? - Que tipos de animais irracionais conhecem? <p>Aqui a professora dá oportunidade aos alunos de expressarem as suas ideias.</p> <p>Em seguida pede aos alunos que abram o livro de Estudo do Meio nas páginas 94 e 95. A professora lê o enunciado e dá alguns minutos aos alunos para completarem.</p> <p>Num momento seguinte a professora faz a correção sintetizando: dentro da categoria dos animais irracionais temos então os animais domésticos e os animais selvagens.</p> <ul style="list-style-type: none"> - E os animais selvagens vivem todos no mesmo sítio? <p>Aqui abre-se o diálogo aos alunos, ouvindo as suas ideias.</p> <p>Consoante os alunos vão dizendo, vai-se esquematizando no quadro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manual de Estudo do Meio páginas 94 e 95. - Quadro - Caneta

12h30	ALMOÇO				
14h00	Estudo do Meio	Á DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer aspectos físicos de seres vivos de outras regiões e países - Reconhecer características externas de alguns animais 	<p>É retomado o tema abordado da parte da manhã.</p> <p>A professora refere que de manhã falaram sobre os tipos de animais que existiam e a sua classificação quanto ao ambiente onde viviam ou onde se deslocavam.</p> <p>Em seguida questiona os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E os animais têm todos a pele coberta da mesma forma? <p>A professora pede aos alunos que deem a sua opinião, exemplificando. Consoante os alunos dizem as suas ideias a professora esquematiza no quadro.</p> <p>No fim faz o resumo e lança aos alunos a atividade que irá ser feita na biblioteca (pesquisa em atlas de animais dos diferentes continentes).</p> <p>A professora divide a turma por grupos, sendo que cada grupo fica responsável por um continente. Pede aos responsáveis pela distribuição das fichas, que distribua a cada grupo uma folha pautada.</p> <p>Já na biblioteca é distribuído a cada grupo um atlas e estes realizam a sua pesquisa, fazendo o registo na folha, dos animais existentes no continente que lhes calhou.</p>	
	Português	ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais 		
	Português	LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o essencial dos textos lidos - Ler com autonomia pequenos textos para localizar a informação pretendida 		<ul style="list-style-type: none"> - Folhas A₄ pautadas - Atlas do Mundo
16h00	INTERVALO				
16h30	Português	Leitura e Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Transcrever e escrever textos - Planificar a escrita de textos - Redigir corretamente - Usar adequadamente maiúsculas e 	<p>Na tarefa seguinte, os alunos têm de escrever um pequeno texto em grupo (os mesmos grupos da biblioteca) onde tem de dizer o nome dos animais existentes no continente que pesquisaram, qual o ambiente onde estes vivem e como é</p>	

	Expressões Artísticas	Expressão e Educação Plástica - Desenho de expressão livre ou sugeria	minúsculas - Elaborar um pequeno texto mediante proposta de escrita - Desenvolver a destreza manual - Desenvolver a motricidade fina - Explorar técnicas e materiais diversos	revestida a sua pele. Num momento seguintes ilustram. Por fim, fazema apresentação à turma. (TPC – págs. 96 e 97 manual de Estudo do Meio)	
17h15	ARRUMAR O MATERIAL UTILIZADO CADA ALUNO REGISTA O COMPORTAMENTO				

ANEXO 16 – PLANIFICAÇÃO 21 EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO I

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA

HORA	ÁREA	CONTEÚDOS/DOMÍNIOS	OBJETIVOS/DESCRIPTORIOS	ATIVIDADE	RECURSOS
				<p>Distribuição de tarefas para a semana</p> <p>- A estagiária distribui as tarefas e com a ajuda dos alunos define quem serão os assistentes da semana</p>	<p>- Cartões com nomes dos alunos</p>
09h20	Português	ESCRITA	<p>- Escrever e transcrever textos.</p>	<p>Registo da data e do estado do tempo</p> <p>- Os alunos responsáveis por esta tarefa fazem o registo no quadro e os restantes alunos transcrevem para o seu caderno.</p>	<p>- Quadro</p> <p>- Caneta</p> <p>- Caderno</p> <p>- Lápis</p>
09h20	Português	ESCRITA	<p>- Transcrever e escrever textos</p> <p>- Planificar escrita de textos</p> <p>- Redigir corretamente</p>	<p>No início da aula, a professora pede aos responsáveis pela distribuição das fichas, que distribua a cada aluno uma folha pautada.</p> <p>Em seguida, apresenta diferentes caixas e explica aos alunos que vão ter de criar uma história e que para isso tem de vir às caixas tirar diversos cartões:</p> <p>- Caixa das personagens: dois cartões.</p> <p>- Caixa do espaço: um cartão.</p> <p>- Caixa das ações: um cartão.</p> <p>A professora chama os alunos um a um para virem retirar os cartões às caixas.</p> <p>Em seguida, vão para os seus lugares e tem de escrever um</p>	<p>- Caixa com imagens das personagens</p> <p>- Cartões com o espaço e as ações</p> <p>- Folhas pautadas</p> <p>- Lápis</p> <p>- Borracha</p>

				texto narrativo onde incluíam as personagens, o espaço e as acções dos cartões que recolheram.	
10h30	INTERVALO				
	Português	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos - Apropriar-se de novos vocábulos - Ler com progressiva autonomia palavras, frases e textos 	<p>Depois do intervalo a professora dá alguns minutos para que os alunos que ainda não terminaram, terminem os seus textos.</p> <p>Seguidamente, é feita a leitura dos textos de cada aluno em voz alta de modo a que, se houver algum erro ortográfico ou de construção frásica, os colegas possam sugerir melhorias.</p> <p>Consoante terminam de ler, os alunos corrigem os erros que lhes foram apontados pelos restantes colegas de modo a que o texto fique correto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis - Borracha
11h50	CADA ALUNO REGISTA O CUMPRIMENTO E ARRUMA O MATERIAL UTILIZADO				
12h30	ALMOÇO				

ANEXO 17 – PLANIFICAÇÃO 29 EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO I

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA

HORA	ÁREA	CONTEÚDOS/DOMÍNIOS	OBJETIVOS/DESCRITORES	ATIVIDADE	RECURSOS
09h00	Português	ESCRITA	- Escrever e transcrever textos.	<p>Registo da data e do estado do tempo</p> <p>- Os alunos responsáveis por esta tarefa fazem o registo no quadro e os restantes alunos transcrevem para o seu caderno.</p>	Marcadores para o quadro branco.
09h15				<p>PeddyPaper e Representações Dramáticas</p> <p>- Definir, previamente, quatro locais (estações) onde os grupos vão passar para recolher informações sobre os países (Angola, Rússia e Portugal);</p> <p>- Cada uma das estações terá cinco caixas de cores diferentes e cada grupo terá de procurar a caixa que lhe corresponde;</p> <p>- Para chegarem a estas estações, os alunos terão de seguir um itinerário que lhes será entregue no início do jogo.</p> <p>Estações:</p> <p>1 – Recolher uma imagem de um prato típico de um dos países acima indicados;</p> <p>2 – Recolher uma imagem com um traje típico de Angola, Rússia e Portugal;</p> <p>3 – Imitar dois animais segundo as imagens apresentadas;</p> <p>4 – Identificar a origem da música apresentada de acordo</p>	

	Expressões – Artísticas	<p>EDUCAÇÃO E EXPRESSÃO DRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo de exploração - Jogo dramático <p>EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de exploração 	<p>Orientar-se no espaço;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Improvisar situações utilizando sons, gestos e movimentos; - Explorar diferentes formas de atitudes corporais; - Explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento; - Desenvolver a capacidade de relação e comunicação com os outros. - Explorar e identificar alguns sons; - Desenvolver a musicalidade. 	<p>com os três países estudados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explica-se à turma o jogo proposto e qual o objetivo; - De seguida, divide-se a turma em cinco grupos e atribui-se uma cor a cada uma correspondente às caixas que depois terão de procurar nas estações; - Posteriormente distribui-se por cada grupo uma folha de registo (Passaporte). Aqui pretende-se que os alunos tomem nota dos elementos que lhe forem apresentados para posteriormente fazerem uma representação dramática com esses dados; - Depois entrega-se, também a cada grupo, o itinerário que terão de percorrer para encontrarem as pistas; - Dá-se início ao jogo e, no final de recolherem todos os elementos de cada estação, regressam à sala de aula, onde serão convidados a imaginar/inventar uma história que tenha acontecido no país por onde viajaram (nas estações) e vão representar a aventura que mais gostaram de lá viver. Os colegas terão de adivinhar qual o país por onde passaram através dos elementos utilizados pelo grupo na representação dramática. - Apresentação das representações dramáticas. 	
10h30	INTERVALO				
11h00	Expressões – Artísticas	<p>EDUCAÇÃO E EXPRESSÃO DRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo de exploração - Jogo dramático 		<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da apresentação das representações dramáticas; - Entrega de um questionário a cada aluno para darem a sua opinião sobre as propostas realizadas; - Entrega das lembranças do final do ano. 	<p>Questionário (<i>anexo 6</i>) Lembranças</p>

12h30	ALMOÇO				
14h00	Ensaio para a Festa do Final do Ano Letivo				
16h00	INTERVALO				
16h30	Continuação do ensaio para a Festa do Final do Ano Letivo				
17h15	ARRUMAR O MATERIAL UTILIZADO CADA ALUNO REGISTA O COMPORTAMENTO				

ANEXO 18 – DIÁRIO DE BORDO
O MEU DIÁRIO DE BORDO

11 de março de 2014

Prática Pedagógica em contexto de 1.ºCiclo

Turma do 2.ºB

Escola Básica de Branca

Mestranda Magda Lopes

N.º1130077

Fevereiro a Junho de 2014

O presente diário de bordo visa conter a descrição de momentos e situações relativas à interculturalidade na sala de aula, numa turma de 2.º ano de escolaridade.

Senti necessidade de escrever este diário a partir do momento em que me apercebi, logo na primeira semana de prática pedagógica, que numa turma de vinte e três alunos cinco eram de culturas diferentes, nomeadamente dois alunos de etnia cigana, dois angolanos e uma russa.

Depois de algum contacto e interação com a turma achei interessante perceber de que modo é que estes alunos se relacionavam.

Tive oportunidade de observar nos intervalos, que estes alunos brincavam juntos, aparentemente tinham uma boa relação uns com os outros.

Neste sentido, surgiu-me mais ou menos uma ideia para o meu tema de relatório, queria saber mais sobre aquelas culturas que estavam ali

presentes na “minha” sala de aula, queria saber de que forma poderia trabalhar com todos os alunos para que todos estivessem bem integrados naquele ambiente.

Em seguida, descrevo as experiências vivenciadas com a turma tendo em conta as culturas presentes, tanto minoritária como maioritária.

18 de março de 2014 (3.ª Reflexão)

No dia 18 de março de 2014, no âmbito da semana da leitura levámos os alunos à Biblioteca Municipal para assistir a dinamizações organizadas por turmas da nossa escola e também de outras escolas de Leiria.

Na hora do lanche, registou-se um pequeno incidente, entre duas crianças, uma delas teve um comentário desagradável para com um colega (de etnia cigana). Após o regresso à escola, já em sala de aula, este acontecimento desencadeou uma chamada de atenção por parte da professora ao aluno que tivera um ato/uma atitude de “discriminação” para com um colega seu. A professora, feita a repreensão, pediu ao aluno e aos restantes alunos da turma que, em

casa, se informassem através de pesquisas e com os seus pais sobre a etnia cigana. As informações recolhidas seriam apresentadas à turma na semana seguinte.

Considero a questão da *diversidade em sala de aula*, sem dúvida, muito interessante e importante para o desenvolvimento do aluno, enquanto ser humano. Pondero desenvolver esta questão/tema no relatório de final de curso. Estamos perante uma turma que integra alunos de diferentes origens. As crianças são por vezes, em minha opinião, de forma inconsciente, “cruéis”. Interiorizam conceitos que vão ouvindo e reproduzem-nos sem consciência do seu real significado e eventual consequência. Na sociedade atual coexistem diferentes culturas, diferentes línguas. Na escola e na turma essa pluriculturalidade existe, pelo que é necessário desconstruir “preconceitos” e valorizar a riqueza das diferentes culturas.

19 de março de 2014

No dia 19 de Março de 2014, foi o primeiro dia em que eu e a colega estagiária atuámos em conjunto em contexto de sala de aula.

Uma vez que era Dia do Pai preparámos a planificação partindo do livro “Querido Pai”, que falava sobre o pai, de características que o

30 de abril 2014 (Reflexão n.º7)

pai pode ter. Através do livro começámos por treinar a leitura, cada aluno leu um excerto da história. Depois da leitura aproveitei para falar um pouco sobre como surgiu o Dia do Pai e, tendo em conta que existiam vários alunos de origens culturais diferentes, optei por falar de como era o Dia do Pai, nos países dos alunos da turma.

Uma vez que foi uma abordagem inicial à *multiculturalidade/interculturalidade na sala de aula*, não aprofundei muito, apenas referi que se celebrava em dias diferentes do de Portugal e o que era habitual se fazer nesses países (Angola e Rússia) nesse dia.

Em Angola Dia do Pai é celebrado a 19 de março, como em Portugal.

Na Rússia não existe propriamente dia do pai. Lá os homens comemoram esse dia a 23 de Fevereiro e chamam-lhe “o dia do defensor da pátria”(DenZaschitnika).

Como primeira abordagem pude observar, que os alunos de outras culturas, quando falei do seu país, mostraram um sorriso envergonhado, mas não verbalizaram nada sobre o assunto.

No dia 30 de abril de 2014, na aula da colega estagiária D, foi abordado de certa forma a temática da diversidade.

No âmbito de estar a ser abordada a notícia e a sua estrutura, a professora estagiária D questionou os alunos se estes gostavam de saber se na nossa escola tínhamos alunos que nasceram noutros países.

Os alunos mostraram-se bastante interessados na tarefa e assim em conjunto formularam a questão que iria ser colocada aos alunos das outras turmas: “Quantos alunos existem na turma que nasceram noutro país?”

Depois da questão formulada, em grupos saíram da sala e foram às turmas colocar a questão (recolher os dados).

Quando voltaram à sala partilharam os dados recolhidos e fizeram a sua organização numa tabela.

	Brasil	Rússia	Ucrânia	Angola	E.U.A	Totais
1.ºAno			I			1
2.ºAno A	I II					3
2.ºAno B		I		II		3
3.ºAno	I				I	2
4.ºAno						0
Total	4	1	1	2	1	9

Assim houve uma breve conversa sobre o tema, descobrindo na turma que tínhamos alunos de outros países e, em conjunto partilharam ideias. Surgiram partilhas como:

Helena: “- Nasci na Rússia, depois a minha mãe levou-me para a Ucrânia e voltámos para a Rússia e depois viemos para Portugal. O meu pai é da Geórgia e o meu irmão nasceu na Ucrânia.”

António: “- Eu nasci em Angola e vim para Portugal com os meus irmãos.” **Taíssa:** ”- Eu vim de Angola para Portugal na barriga da minha mãe.”

No final da conversa os alunos escreveram uma notícia sobre a sua investigação, aproveitando os conteúdos de português (estrutura da notícia):

Questões a que a notícia responde:

- **Quando?** – Hoje, dia 30 de abril de 2014

- **Quem?** – Os alunos do 2.ºB

- **Onde?** – Na sala 3 da Escola Básica de Branca em Leiria

- **O quê?** – Dirigiram-se às salas entrevistando as turmas do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos

- **Porquê?** – Porque sentiram necessidade de saber quantos alunos nas outras turmas tinham nascido noutros países.

Notícia

Hoje dia 30 de abril de 2014, os alunos do 2.ºB, da Escola Básica de Branca em Leiria, dirigiram-se às outras salas, onde entrevistaram os alunos das turmas.

Fizeram esta entrevista porque sentiram necessidade de saber quantos alunos nas outras turmas tinham nascido noutros países.

Descobriram que em toda a escola existiam nove alunos que tinham nascido noutros países: um nascido na Ucrânia, quatro no Brasil, um na Rússia, dois em Angola e um nos Estados Unidos da América.

Ficaram muito contentes com as respostas que conseguiram.

Hoje dia 7 de maio de 2014 abordei um tema do Estudo do Meio, os animais.

Partindo do que foi sugerido, peguei numa história que foi criada por mim e outra colega no âmbito da licenciatura, intitulada “ As aventuras do Macaco e do Tubarão” e depois da sua leitura localizámos no mapa de África onde esta se passava (Moçambique), acabando o aluno A por se manifestar dizendo que o seu país também se localizava naquele continente mas do outro lado (Angola). Então mostrei no mapa a toda a turma.

Em seguida partindo dos animais da história perguntei aos alunos que animais eram o Macaco e o Tubarão, pergunta à qual a maioria respondeu que eram animais selvagens, havendo um aluno que disse que o macaco era um animal doméstico, porque conhecia uma pessoa que tinha um em casa. Aí tive de explicar que no nosso país não é permitido ter macacos em casa, mas se formos para o país do aluno A isso já é possível.

Num momento posterior, falei sobre os tipos de animais, dando alguns exemplos. Os alunos A e H deram alguns exemplos de animais existentes nos seus países. O aluno A disse que no seu país

também existiam galinhas, tal como em Portugal, a aluna H quando se falou do porco não gostou muito, pois no seu país o porco não é comido como em Portugal, pelo contrário é um animal “venerado”. Referiu que no seu país também existem gatos selvagens, lobos, doninhas e marmotas.

Esta aula foi uma boa oportunidade de os alunos da turma ouvirem as partilhas dos colegas e poderem contactar com a realidade de outros países.

No geral toda a turma se mostrou interessada na aula, os alunos da cultura minoritária partilharam os seus conhecimentos relativamente ao assunto no seu país, enquanto os alunos da cultura majoritária se mostraram bastante interessados em ouvi-los e por vezes, também em questioná-los sobre algumas características dos animais nesses países.

21 de maio 2014 (Reflexão n.º 10)

Para a aula de hoje foi-me sugerido que preparasse um exercício de escrita para que os alunos exercitassem a mesma.

Para responder ao que me fora pedido pensei propor aos alunos a criação de uma história dando-lhes as personagens, o espaço e as ações.

Aproveitei esta oportunidade para trabalhar de novo a temática da “Diversidade na sala de aula”. Criei os materiais para apresentar aos alunos pensando em animais dos países dos mesmos e em locais existentes nesses mesmos países.

Na realização da atividade os alunos mostraram-se inicialmente muito motivados quando foram retirar os cartões às caixas. Alguns alunos conseguiram reconhecer os animais, que coloquei como personagens, como pertencentes a um determinado país, o que me leva a concluir que quando falamos dos animais dos países dos alunos da turma, conseguiram reter alguma informação que os levou a identificar que “ Olha o leão é um animal do país do António! – exclamou o aluno L.”; “ Olha calhou-me texugo, é do país da Helena!

Depois de todos os alunos terem retirado as personagens, o espaço e as ações, começaram a escrever os seus textos narrativos.

Fui circulando pela sala em conjunto com a colega estagiária D e a professora cooperante e pudemos observar que os alunos não estavam a fazer textos narrativos, mas textos dramáticos. Como os alunos não estavam a corresponder ao que era pedido a professora cooperante pediu-me que parasse a atividade e fez-lhes um breve exercício de escrita, um ditado.

11 de junho 2014 (Reflexão nº 13)

Para a aula de hoje, uma vez que era o nosso último dia como estagiárias na instituição, eu e a minha colega estagiária preparámos um peddypaper de modo a abranger os temas dos nossos projetos e também alguns conteúdos da matéria abordada em estudo do meio e matemática, como a leitura e interpretação de mapas (itinerários).

Explicámos aos alunos que íamos fazer uma viagem e para isso tinham de seguir as indicações do mapa e que apenas podiam viajar num país. Portanto, o primeiro país que lhes aparecesse no desafio da primeira estação era o mesmo onde tinham de viajar.

No percurso os alunos iam encontrar estações onde tinham de reunir os pratos típicos do país que lhes tinha calhado (Portugal, Angola ou

Rússia), trajes tradicionais, música e noutra tinham de reunir os animais do país que lhes calhara e mimá-los (sons e movimento).

Apesar de no início termos referido que tinham de reunir tudo referente apenas a um país, a meio reparamos que não era o que os alunos estavam a fazer, tal como não estavam a ler o passaporte que lhes dizia o que precisavam fazer.

Ao constatarmos que não estava a correr como tínhamos planeado chamámos a atenção aos alunos de que não estavam a seguir o que era pedido e retomaram a atividade seguindo as regras iniciais

No fim do percurso os alunos em grupo tinham de fazer a representação dramática da sua viagem.

Aqui foi possível observar que um grupo teve dificuldade em expressar-se, em construir a sua dramatização, os outros grupos mostraram-se bastante à vontade. É de notar que perante o jogo dramático anterior os alunos mostraram-se bastante à vontade.

Perante o facto de descobrirem elementos dos países dos colegas mostraram-se curiosos em saber que pratos típicos eram aqueles que reuniram e também os trajes típicos.

Aqui demos oportunidade aos alunos que nasceram noutros países de partilharem com os colegas o que realmente eram aqueles pratos.

A aluna H ensinou os colegas a pronunciar Borch e explicou que era sopa de beterraba e que em casa comia muitas vezes.

A aluna T quando se falou em Muamba, referiu que no dia anterior tinha comido ao jantar, explicou ainda que esta podia ser de peixe ou de galinha.

Num fim desta partilha alguns alunos da turma mostraram-se curiosos em provar.

Penso que se houvesse mais tempo para explorar com os alunos este tema, seria interessante organizar um almoço com a turma, envolvendo a família, onde se podia pedir às famílias para trazerem iguarias típicas de cada país, assim seria possível satisfazer a curiosidade dos alunos.

Poderia também organizar um desfile com trajes típicos dos países em questão para mostrar a toda a turma. Para que isso acontecesse deveria ter começado a trabalhar no meu projecto mais cedo, mas assim sendo só foi possível recolher estas informações.

ANEXO 19 – QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO 1 (DIA 6 DE MAIO DE 2014)

1. Na aula de hoje, o que gostaste mais de aprender? Porquê?

2. O que gostaste menos de aprender? Porquê?

3. Gostaste de ouvir falar do teu país/ dos países dos teus colegas? Porquê?

QUESTIONÁRIO 2 (DIA 22 DE MAIO DE 2014)

Na aula de hoje relembrámos algumas coisas que fizemos anteriormente, tais como: termos realizado uma entrevista a todas as turmas para sabermos quantos alunos desta escola tinham nascido noutros países, termos escrito uma notícia onde apresentámos as informações recolhidas, termos descoberto que na nossa turma temos alunos que nasceram em Angola e na Rússia. Hoje assinalámos no mapa os países dos alunos da nossa turma e colocámos os animais a que eles pertencem.

1. O que gostaste mais desta aula? Porquê?

2. O que gostaste menos desta aula? Porquê?

3. O que gostavas mais de saber sobre o país dos teus colegas?

4. Como te sentiste ao ouvir falar do teu país? Ou do país dos teus colegas? Porquê?

QUESTIONÁRIO 3 (DIA 11 DE JUNHO DE 2014)

Hoje viajaste com os teus colegas até um país muito interessante. Lá viveste aventuras muito divertidas. Conheceste alguns pratos típicos desse país, observaste os trajes, imitaste alguns animais que por lá passaram e ainda ouviste e dançaste as músicas tradicionais de lá. Depois, foste convidado/a a representar a aventura que maigostaste de viver nesse país.

O que sentiste ao representar essa aventura com os teus colegas?

O que foi mais difícil para ti na representação dessa aventura? Porquê?

O que mais gostaste de fazer na representação dessa aventura? Porquê?

O que aprendeste nas aulas em que ouviste falar no país dos teus colegas/ no teu país?

Gostaste de ouvir falar do teu país/ dos países dos teus colegas? Porquê?

ANEXO 20 – ENTREVISTA

Entrevista Aluno A

Que idade tem?

10 anos.

Quantos irmão tens?

Tenho quatro irmãos. Dois rapazes, duas raparigas e eu.

Sabe há quanto tempo está a viver em Portugal?

Sim, há 2 anos.

Onde vivia?

No Cunene.

E isso fica onde?

Em Angola.

Em tem alguma lembrança de quando vivia lá?

Sim, de ir à igreja.

E ia com quem?

Com as minhas primas e os meus irmãos.

E os pais não iam com vocês?

Não, estavam sempre a trabalhar.

E o que é que os pais faziam?

Têm um hotel, são empresários.

E os pais ainda estão lá?

Sim.

E está cá em Portugal com quem?

Com os meus irmão, com os primos e o tio.

Gosta de estudar nesta escola?

Sim gosto.

Sente-se bem na sua turma?

Sim.

Quando chegou a esta escola sentiu vergonha?

Sim.

Porquê?

Eu não conhecia ninguém.

Mas os colegas receberam-no bem?

Sim.

Algum colega lhe disse alguma coisa que não gostasse ou que o tivesse magoado?

Não.

Gosta de trabalhar com os colegas de turma? E de brincar no recreio com eles?

Sim.

Do que é que sente mais saudades do seu país?

Da minha casa, dos meus cozinheiros.

Tinha cozinheiros lá?

Sim.

Como é que era a sua casa lá?

Era grande, tinha um parque, piscina e ginásio.

E cá em Portugal também é assim?

Cá é grande, mas só tem piscina.

Gostou de ouvir falar no seu país nas aulas?

Sim.

Gostou mais de que?

De tudo, mas mais de ouvir falar da comida e da música.

Na sua casa come mais comida do seu país ou comida portuguesa?

Das duas, carne, peixe, massa, arroz, muamba, funge.

Funge é o quê?

È o que falámos à bocadinha, é farinha com água.

E é farinha de quê?

Farinha de “bombom”.

Em casa que língua falam?

Falamos português e angolano (kwanyama).

Com os seus irmãos que língua fala?

Angolano.

Sempre?

Não, nem sempre.

Já lhe aconteceu alguma vez estar a falar com um colega da escola e começar a falar angolano?

Já a jogar futebol com os colegas.

Gosta de estar cá em Portugal?

Sim gosto, mas dia 30 eu vou embora passar férias a Angola.

Então vai ver o pai e a mãe?

Sim.

E tem os irmãos todos cá?

Não. Quatro estão cá comigo, os dois mais velhos e dois dos mais novos, depois tenho uns no Dubai, na China e em Cuba também.

Gostou de ver a turma a aprender coisas sobre a sua terra?

Sim.

Acha que eles gostavam de aprender mais coisas sobre os seu país?

Sim.

O que gostava de lhes ensinar mais?

A dançar kuduro.

Mas tem vergonha? Ainda há pouco eu coloquei a música!

Tive um bocadinho.

E sabe dançar mais alguma dança do seu país?

Sim Kizomba.

Entrevista Aluna H

Que idade tem?

7 anos

Onde é que nasceu?

Eu nasci na Rússia depois fui com os meus pais para a Ucrânia, ainda voltamos para a Rússia e depois viemos para Portugal.

De onde é o pai?

Da Geórgia.

E a mãe?

Da Ucrânia.

Tem irmãos?

Sim, três.

Mais velhos ou mais novos?

Mais velhos.

Estão cá em Portugal?

Um está, outro está na Ucrânia e outro na Geórgia.

Lembra-se de alguma coisa do seu país?

Sim, tem lá muitas praias e também tem lá prédios. Tem muita gente.

Já lá foi à praia?

Sim, só fui a uma.

E aqui em Portugal?

Já fui a algumas.

E a praia no seu país é com as que já foi cá em Portugal?

Não, é diferente, é um bocadinho mais calminha e tem pouca água.

E a areia é da mesma cor?

É cor de laranja.

Tem gostado de ouvir falar da sua terra nas nossas aulas?

Sim.

Do que é que gostou mais de aprender?

De aprender a ler em português.

O que gostou mais que os colegas soubessem sobre a sua terra?

Gostei de lhes ensinar como se dizia o nome das sopas que comemos lá, quando falámos nos pratos típicos.

Quando chegou à escola teve dificuldade em fazer amigos?

Só um bocadinho, porque sou um bocadinho envergonhada.

E quando fazemos as aulas de expressão dramática como hoje aconteceu?

Ainda tenho um bocadinho de vergonha.

Em casa que língua é que falam?

Russo.

E aqui na escola quando está a falar com os colegas nunca aconteceu falar russo sem querer?

Não, mas eu às vezes ensino as minhas amigas como se fala russo.

E elas gostam?

Sim.

Mas são elas que lhe pedem para as ensinar?

Sim

Por exemplo, o que é que já lhe pediram para ensinar em russo?

Tesoura (nozhnitsy), priviet é olá, adeus é pacá, spasybié obrigado.

E brincadeiras? Na Ucrânia ou na Rússia as brincadeiras são iguais às daqui?

Às vezes são.

Tem algum jogo ou algo diferente que já ensinou às suas colegas?

Sim à macaquinha da chinesa, em que temos de estar quietas e depois um menino ou uma menina pensa num número, conta baixinho e quando termina diz stop e temos de ficar estátuas.

Lá em casa a comida é como no refeitório?

Não. Em casa comemos borch (sopa de beterraba).

Que falámos hoje na aula.

Pelmeni, às vezes tem carne, às vezes tem peixe. Eu não gosto muito de peixe. E comemos algumas coisas portuguesas.

Entrevista Aluna T

Que idade tem?

Sete anos.

Onde é que nasceu?

Eu nasci em Portugal, mas já vinha na barriga da minha mãe quando ela veio de Angola para Portugal.

A mãe é de onde?

A mãe nasceu numa cidade de Angola que não sei o nome.

E o pai?

É de Angola.

Tem irmão?

Sim tenho um.

Mais velho ou mais novo?

Mais novo.

Nasceu cá em Portugal também?

Não, nasceu em Angola, mas eu ainda não o vi só por fotografias.

Mas vive cá com quem?

Com os meus avós e com a minha mãe.

Então o mano está lá com quem?

Com o pai.

Já alguma vez foi a Angola?

Não só vou nas férias do Verão.

Lá em casa a comida é como no refeitório?

Não, só algumas.

Então o que é que costumam comer diferente do que come aqui no refeitório?

Pirão.

Pirão é o quê?

Farinha de milho.

E mais?

Muamba e às vezes cachupa.

Costumam comer mais muamba de peixe ou de galinha?

De galinha. Leva a galinha, faz-se um molho, leva corgetes, a mãe põe caril na galinha para dar mais gosto.

E disse também que comiam cachupa. Isso é o que?

É um milho que é branco e leva arroz e carne.

E música? No outro dia estava dizer “A minha mãe ouve esta música lá em casa!”

O que costuma ouvir lá em casa?

Kizomba, Semba.

Gostou de ouvir falar do país dos país nas nossas aulas?

Sim, que os colegas soubessem as comidas que se comem lá.

E lá em casa que língua é que falam?

Português, a minha avó é que fala com uma amiga em angolano.

O que é que não sabia e gostou de aprender sobre o país dos seus país?

Gostei de saber como se chamam os tecidos e os vestidos que se usam lá.

Mas também tem alguns?

Sim tenho, eu às vezes faço com a minha avó.