

Estudo investigativo sobre a perceção das crianças de 1.^o ano do 1.^o Ciclo do Ensino Básico acerca da sua escola

Relatório da Prática Pedagógica Supervisionada

Sara Cardoso Ribeiro

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Sandrina Milhano

Leiria, fevereiro 2013

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Agradecimentos

Para aqueles que me incentivaram
a nunca desistir dos meus sonhos.

Resumo

Ao longo deste relatório refiro as experiências de aprendizagem mais significativas que fui vivenciando e desenvolvendo ao longo deste percurso, nas diferentes vertentes.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira consiste nas reflexões relativas à prática pedagógica nos contextos de Creche e Educação Pré-Escolar. Na segunda parte, apresento as reflexões referentes à prática pedagógica em 1º Ciclo do Ensino Básico, estando integrada nesta a componente investigativa. Nesta componente procura-se perceber qual a perceção das crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da sua escola.

Ao nível da natureza e do âmbito da investigação foi utilizada uma metodologia qualitativa que assenta no paradigma descritivo e o seu desenho de investigação enquadra-se num estudo de caso. Para proceder à recolha de dados foram usados como instrumentos de recolha: o questionário, a entrevista e as representações iconográficas.

Este estudo permitiu melhor compreender a influência dos educadores e professores na formação das conceções das crianças acerca da escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Permitiu ainda perceber que as crianças revelam diferenças notórias relativamente às suas representações e conceções sobre a escola de 1.º CEB, associando-as inicialmente apenas à aquisição de aprendizagens ao nível do ler, escrever e contar e conseguindo posteriormente percecionar esta instituição relacionada como um espaço na qual existe também momentos de lazer e brincadeira livre.

Palavras-chave:

Escola; Perceções e Representações das crianças; Prática Pedagógica; Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

Throughout this report, I refer to the most significant learning experiences that I have experienced and developed during this course, in its different aspects.

This work is divided into two parts, concerning the first about the reflections on pedagogical practice in the contexts of nursery and pre-school education. In the second part, I present the reflections concerning the pedagogical practice in 1st cycle of basic education, being integrated the investigative component. In this component, we aim to understand what are children's of class X of 1st year of 1st cycle of basic education perceptions about their school.

Concerning the nature and scope of the investigation, we used a qualitative methodology based on a descriptive paradigm and its research design consists on a case study. To carry out the data collection we used the following instruments: a questionnaire, interviews, and iconographic representations.

This study allowed us to understand better the influences of educators and teachers in shaping their children's conceptions about 1st cycle schools. It also allowed us to understand that children reveal notable differences concerning their representations and conceptions about the 1st CEB, initially associating school only to the acquisition of learning's that involve reading, writing and counting and, later, as a space in which there are also moments of leisure and fun.

Keywords:

Children's Perceptions and Representations; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Preschool; School.

Índice geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	V
Índice geral	VI
Índice das tabelas.....	IX
Abreviaturas.....	X
Introdução.....	1
Parte I – Educação de Infância	3
1 – Análise reflexiva sobre a praxis em Creche	3
2 - Análise reflexiva sobre a praxis em Educação Pré-Escolar	9
Parte II – 1.º Ciclo do Ensino Básico	16
A) Análise reflexiva sobre a praxis em 1.º Ciclo do Ensino Básico	
- 1º ano	16
- 3º ano	20
Conclusão das reflexões	25
B) Componente Investigativa	30
1 - Introdução.....	30
1.1- Relevância do estudo.....	30
2 – Enquadramento teórico	31
2.1 – Desenvolvimento global das crianças na 2ª e 3ª infância.	32

2.2 – Construção da identidade.....	35
2.3 – Transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	37
2.4 – O processo de construção da representação da escola.....	41
2.5 – Influência dos professores e familiares.....	42
2.6 – Influência da frequência da Educação Pré-Escolar	43
3- Metodologia	45
3.1 – Problemática	45
3.2 – Opções metodológicas	46
3.3 – Estudo de caso	47
3.4 – Contexto de investigação e sujeitos envolvidos	48
3.5 – Técnicas de recolha de dados	48
3.5.1 – Observação participante.....	49
3.6 – Instrumentos de recolha de dados.....	49
3.6.1 – Questionário.....	50
3.6.1.2 – Modo de aplicação	50
3.6.2. – Entrevista semiestruturada.....	51
3.6.2.1 – Modo de aplicação	52
3.6.3 – Representações iconográficas	53
3.6.3.1 – Modo de aplicação	54
4 - Apresentação e análise dos resultados	55
4.1 – Questionário.....	55

4.2 – Entrevista	61
4.3 – Representações iconográficas	69
4.4 – Discussão dos resultados	73
5 – Conclusão do estudo	78
6 - Conclusão reflexiva	82
7 – Bibliografia.....	83
8 – Anexos.....	88
Anexo 1.....	88
Anexo 2.....	90
Anexo 3.....	91
Anexo 4.....	93
Anexo 5.....	97
Anexo 6.....	100
Anexo 7.....	102
Anexo 8.....	106
Anexo 9.....	110
Anexo 10.....	113
Anexo 11.....	116
Anexo 12.....	120
Anexo 13.....	123
Anexo 14.....	126
Anexo 15.....	129
Anexo 16.....	132
Anexo 17.....	134
Anexo 18.....	135
Anexo 19.....	136
Anexo 20.....	137
Anexo 21.....	140
Anexo 22.....	144
Anexo 23 e 24.....	145
Anexo 25 e 26.....	148
Anexo 27 e 28.....	149
Anexo 29 e 30.....	150
Anexo 31 e 32.....	151

Índice das tabelas

Tabela I - Respostas das crianças à quarta questão do questionário	56
Tabela II - Respostas das crianças à quinta questão do questionário	56
Tabela III - Respostas das crianças à sétima questão do questionário	57
Tabela IV - Respostas das crianças à nona questão do questionário.....	58
Tabela V - Respostas das crianças à décima primeira questão do questionário.....	59

Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

Este relatório de mestrado encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte contém as reflexões relativas à prática pedagógica realizada nos contextos de Creche e de Jardim de Infância. Na segunda parte apresento as reflexões referentes à prática pedagógica realizada em 1.º CEB nos 1º e 3º anos. Nesta última parte está ainda incluída a componente investigativa advinda da prática reflexiva desenvolvida. Neste último âmbito, procurei assim perceber qual a perceção das crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da sua escola.

Nas quatro reflexões apresentadas procurei fazer uma descrição das principais aprendizagens e dificuldades por mim sentidas em cada uma das práticas realizadas.

Tendo em conta a minha vertente de profissionalização que me permitirá ser educadora de infância e professora de 1.º CEB, gostaria de perceber o trabalho que pode ser desenvolvido por ambos os profissionais de modo a tornar a transição e adaptação ao segundo nível de ensino mais fácil e proveitosa para a criança. Como tal decidi realizar este estudo para perceber quais os fatores que influenciam a formação das representações das crianças acerca do 1.º CEB.

Visto que a prática pedagógica que realizei ao longo deste mestrado não me permitiu acompanhar o mesmo grupo de crianças na sua transição do ensino pré-escolar para o 1.º CEB, decidi realizar o estudo na turma de 1º ano do 1.º CEB, onde realizei a prática no 2º semestre do 1º ano do mestrado, e cuja transição das crianças para este nível de ensino tinha sido feita há pouco tempo, o que permitiu que estas ainda guardassem na sua memória as representações que tinham da escola de 1.º CEB, antes de a frequentarem. Este aspeto foi importante uma vez que para responder à problemática, procurei comparar as representações prévias das crianças acerca da escola de 1.º CEB com as suas conceções atuais.

Neste sentido, a problemática para o meu estudo é a seguinte:

Qual a perceção das crianças do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da sua escola?

Defini ainda um conjunto de objetivos específicos, que apresento de seguida cujas respostas me permitiram formular resposta e refletir sobre a problemática:

- a- Conhecer quais as representações que as crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico tinham sobre a escola do 1.º CEB antes de a frequentarem.
- b- Compreender que fatores influenciaram as representações que as crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm acerca da sua escola.
- c- Perceber qual a relação entre as memórias das crianças da turma X do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre as suas representações prévias da escola do 1.º CEB e a sua perceção atual.

Relacionado com o estudo, apresento uma breve fundamentação teórica acerca dos assuntos estudados; seguida da parte metodológica, onde é apresentada a metodologia, os instrumentos utilizados para a recolha dos dados; os dados e a sua respetiva análise; a conclusão dos resultados obtidos; a conclusão reflexiva de todo o trabalho realizado durante o mestrado e por fim, os anexos onde apresento documentos que considere pertinente contemplar.

Este relatório de mestrado tem como objetivos (Regulamento do Relatório):

1. Promover a compreensão crítica da intervenção pedagógica, numa perspetiva científica, didática, psicológica e sociocultural;
2. Facilitar o aprofundamento de conhecimentos nos diversos âmbitos do saber, relevantes na área da docência;
3. Promover a intervenção crítica e reflexiva nos contextos pedagógicos em que decorre a prática;
4. Incentivar uma cultura investigativa e colaborativa na formação profissional ao longo da vida.

Parte I – Educação de Infância

Nesta primeira parte, pretendo fazer uma reflexão acerca dos contextos de Creche e Jardim de infância nos quais me foi permitido realizar a prática pedagógica, durante o 1º e 3º semestres em que frequentei o mestrado. Refiro-me separadamente a cada contexto, fazendo uma pequena caracterização das respetivas vertentes, contendo ainda uma descrição das principais aprendizagens e dificuldades sentidas em cada um.

1 - Análise reflexiva sobre a praxis em Creche

A Creche foi efetivamente o contexto que mais me fascinou a diversos níveis e que mudou de forma mais radical a opinião que eu mantinha acerca desta valência. A minha escolha por realizar a prática de 10 semanas neste contexto deveu-se à enorme curiosidade que despertava em mim, pois não conseguia perceber qual o tipo de trabalho passível de ser desenvolvido com as crianças desta faixa etária.

No fim do primeiro dia de prática, percebi rapidamente que as minhas conceções acerca das características das crianças nesta faixa etária eram completamente equivocadas. As 10 crianças da sala onde realizei esta prática tinham entre 15 e 21 meses e frequentavam uma instituição particular recente, com cerca de três anos, com todo o espaço construído de raiz e com imensas condições e os utensílios adequados e desejados para um trabalho educativo em creche.

Durante os primeiros dias de prática neste contexto, percebi claramente que me faltavam realizar muitas leituras de modo a perceber melhor todos os aspetos inerentes a uma prática pedagógica em creche. Procurei, autonomamente, documentos certificados que me elucidassem a respeito do que é esperado realizar por um educador neste contexto. Tal como defende Portugal (s.d., p. 86) “O bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural.”

Uma das descobertas e conseqüentemente uma das aprendizagens que fiz com estas leituras foi a de perceber que o ensino neste contexto deve ser feito de forma global e

não de forma separada por áreas. Portugal (s.d., p.96) referencia este aspeto ao afirmar que “O desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena efectua-se holisticamente e não de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas.”

Apesar destas leituras continuava a ter diversos receios que explicitarei de seguida.

Um dos meus grandes receios antes de iniciar esta prática centrava-se na escolha das atividades, pois pensava que as crianças realizariam poucas e que todas elas teriam de ser muito elementares. Contudo, poucos dias depois de iniciar a prática, percebi que as atividades dirigidas não constituíam o momento mais importante do dia-a-dia daquelas crianças, até porque apenas envolviam 30 minutos das suas atividades diárias planificadas.

Percebi assim que, para além deste momento, existiam muitos outros momentos designados de rotinas e que se repetiam todos os dias e cuja importância para o desenvolvimento global e estruturado da criança é imensurável. Confesso que antes de contactar com este contexto, encarava estes momentos como ações repetitivas sem considerar que fossem tão importantes para as crianças. A consciencialização de que as rotinas são verdadeiramente fundamentais para o desenvolvimento das crianças, estruturando assim o seu dia-a-dia e tornando-as mais seguras e confiantes foi a maior aprendizagem que realizei ao longo desta prática. Foi a partir desta tomada de consciência que referi na 1ª (25 e 26 de setembro de 2012) e 5ª (22, 23 e 24 de outubro de 2012) reflexões (anexos 1 e 2), que toda a minha ação mudou, passando a centrar-me mais nestes momentos e nas suas inúmeras potencialidades e descentrando-me da forma tão obcecada como concebia as atividades diárias planificadas, mas cuja seleção continuava a ser um grande desafio para mim.

Embora as rotinas fossem as mesmas todos os dias, e todas as semanas, era verdadeiramente curioso como nenhum era exatamente igual ao outro, pois acontecia sempre algo de diferente. Estes momentos diferentes, espontâneos e não planificados, tornaram-se cada vez mais ricos, tendo aprendido a valorizá-los e a aproveitá-los para deles desfrutar de forma integral, e aproveitando-os também para conhecer melhor as crianças e para reforçar os laços afetivos que fui construindo com elas.

No que respeita aos momentos de planificação, inicialmente pensava sempre em atividades que se revelavam demasiado complexas para propor ao meu grupo de crianças, tornando-se a sua execução um processo complicado, pois nem sempre se adequava exatamente às suas características. Só na segunda semana de intervenção e depois de alguns conselhos dados pelo professor e após a realização de algumas leituras complementares, percebi que o difícil na criação de atividades para este contexto se prendia com a simplificação. Ou seja, eu teria que criar atividades simples, mas estruturadas, cujos tempos de realização fossem curtos devido aos curtos períodos de concentração das crianças. Começámos, por exemplo, por apresentar atividades baseadas em pinturas com tintas e materiais riscadores; manipulação de objetos e colagens. Contudo, todas estas atividades exigiam que as crianças permanecessem sentadas por alguns períodos de tempo, o que nem sempre foi fácil dado que ainda não tinham adquirido esse comportamento. Perante estas situações, a reflexão foi um processo necessário que me ajudou a perceber que teria que modificar a metodologia de trabalho que estava a utilizar. Passei a possibilitar atividades mais centradas na manipulação livre, mas orientada por mim, de objetos na zona do tapete de modo a que as crianças pudessem circular mais livremente, não ficando limitadas ao espaço da mesa e podendo as atividades ser realizadas por todas as crianças em simultâneo, como refiro na 5ª (22, 23 e 24 de outubro de 2012) e 6ª (29, 30 e 31 de outubro de 2012) reflexões (anexos 2 e 3). Optei assim por enveredar por uma metodologia mais orientadora, deixando de parte a metodologia diretiva que comecei por aplicar e que rapidamente percebi não ser a mais benéfica. Passei assim a disponibilizar os materiais às crianças, proporcionando-lhes ambientes ricos em explorações, deixando que elas fossem mais autónomas, assumindo eu um papel de orientadora, mas sem nunca lhes exigir o tipo de exploração a realizar. O recurso a estas estratégias assentes em explorações livres tornou-se muito proveitoso e motivante para as crianças, pois envolvia uma componente de descoberta, de inesperado permitindo por vezes a exploração de determinadas características dos materiais que eu não tinha equacionado aquando do momento de planificação. Portugal é uma das autoras que defendem esta abordagem, pois a autora afirma que “As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam actividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais” (Portugal, s.d., p. 88).

Outra das dificuldades iniciais desta minha prática pedagógica na creche, mas na qual considero ter melhorado significativamente, prende-se com o uso da expressão musical. Mais que em qualquer um dos outros contextos, este foi aquele em que mais fiz uso da música e aquele em que verifiquei de uma forma mais marcada a sua importância para a criança, tal como referi na 2ª (1, 2 e 3 de outubro de 2012) e 8ª (12, 13 e 14 de outubro de 2012) reflexão (Anexos 4 e 5). Por inúmeras vezes durante o período de observação, a educadora cooperante recorria à música como estratégia para retornar o grupo à calma e quebrar momentos de grande agitação. Confesso que estas constatações me deixaram um pouco receosa pois a música nunca me deixou muito à-vontade e tinha receio de não conseguir sossegar o grupo em momentos de grande agitação. Quando começaram as intervenções e, sempre que recorria ao uso da música, a reação das crianças era extremamente positiva e levou-me a perceber que deveria investir mais neste campo, não apenas como estratégia para gerir e influenciar comportamentos e emoções, mas também para desenvolver a musicalidade. Comecei, por exemplo, a apropriar-me de diferentes canções de modo a que, sempre que o grupo começava a ficar mais agitado, fazia uma pausa e cantávamos em conjunto. Considero que grande parte das minhas dificuldades e receios neste domínio foram ultrapassados, não apenas pela necessidade e investimento que fiz, como pela alteração das minhas próprias atitudes face às minhas competências, alteração esta em grande parte motivada pelas respostas das crianças e pelos resultados muito positivos que daí advieram, tornando-se a música uma grande aliada na minha metodologia interventiva.

Relativamente ao momento de planificação tentámos sempre propor atividades adequadas à faixa etária das crianças e que abrangessem todos os seus níveis de desenvolvimento (motor, cognitivo, social e afetivo). Recorremos a várias estratégias, propondo atividades cuja realização se processou em grande e pequeno grupo e de forma individual. Insistimos nas interações entre os pares e os adultos, trabalhando as questões sociais, de reconhecimento de objetos e pessoas e a partilha. Preocupámo-nos sempre com a diversificação dos materiais selecionados de modo a explorar o máximo de características possíveis, como as cores; as formas; as consistências e as texturas.

Relacionado com o domínio motor, realizámos atividades de expressão motora, nas quais trabalhámos as habilidades da locomoção e do equilíbrio. Relativamente à motricidade grossa, insistimos na manipulação de objetos de diferentes tamanhos,

formas e texturas de modo a desenvolver a destreza. Quanto à motricidade fina, recorreremos ao uso de materiais riscadores, pincéis, pasta de farinha, entre outros, cuja pega deveria ser feita de forma mais minuciosa.

Ao nível do domínio cognitivo, propusemos atividades que implicavam o raciocínio e a linguagem, usando jogos de reconhecimento e associação e atividades de identificação.

Os domínios social e afetivo, também foram fortemente trabalhados uma vez que é nesta faixa etária que as crianças começam a explorar e a descobrir o que as rodeia de uma forma mais marcada e estabelecem relações com outros intervenientes da sociedade. Tendo isto em conta, trabalhámos marcadamente a socialização e a partilha, incentivando sempre nas atividades planificadas e nos momentos de brincadeira livre a partilha de materiais e a convivência com os colegas.

Quando propusemos as atividades tivemos sempre presente o nível de desenvolvimento das crianças, propondo atividades ligeiramente acima das suas capacidades, tornando-se estas um desafio, em vez de uma meta inalcançável. Segundo Matta (2001, p. 76) “nem toda a interação social dá lugar a um processo evolutivo, mas somente as interações que, partindo do ponto em que a criança se encontra, são capazes de a conduzir um pouco mais além.”

Outra das grandes descobertas que realizei neste contexto relaciona-se com o brincar e com as potencialidades que esta ação assume, como mencionei logo na 1ª reflexão (25 e 26 de setembro de 2012) (anexo 1). Corriqueiramente considera-se o brincar um ato banal e cujo objetivo é apenas o de passar o tempo. Todavia, e contrariando esta ideia, o brincar traz muitas vantagens para a criança e pode ser usado pelo educador como um momento de grandes aprendizagens e descobertas. De acordo com MEVRH/DGEBS (s.d., p.14) “a criança aprende através da actividade lúdica. O jogo infantil é um veículo primário de aprendizagem e um indicador do crescimento individual. O brincar permite que a criança progrida ao longo da sequência de desenvolvimento.”

Nesta prática, percebi ainda que é necessário dar tempo e espaço às crianças para que elas possam aprender a resolver os seus problemas de forma mais autónoma. Este foi outro aspeto que me suscitou uma grande surpresa, pois considerava que no meu papel de educadora deveria impedir rapidamente comportamentos desviantes. Contudo,

percebi que agindo assim, estaria a impossibilitar que as crianças aprendessem a resolver os seus próprios problemas. No início, eram muito frequentes as agressões entre as crianças e as birras, e sempre que isso acontecia, eu tentava impedir, tal como refiro na 1ª (25 e 26 de setembro de 2012), 2ª (1, 2 e 3 de outubro de 2012) e 3ª (8, 9 e 10 de outubro de 2012) reflexão (anexos 1, 4 e 6). Porém, percebi que estes comportamentos iam acontecendo cada vez mais e decidi seguir o que os autores defendem e deixar de intervir de uma forma tão imediata, deixando que as crianças se defendessem do colega agressor. Com esta atitude, estes acontecimentos foram diminuindo significativamente, pois as crianças habituaram-se a defenderem-se sozinhas sem esperar que fossem os adultos a fazê-lo. Segundo Portugal (s.d., p. 101) “As crianças muito pequenas podem resolver mais problemas do que a maioria das pessoas crê. O educador tem de dar tempo e liberdade para isso. Assim, não deve responder imediatamente perante uma frustração.”

Apesar destas grandes aprendizagens, sinto que ficaram alguns aspetos que ainda preciso melhorar enquanto educadora, nomeadamente as minhas competências de comunicação. A comunicação que eu estabeleci com as crianças foi reduzida e pouco desafiadora, uma vez que passava alguns períodos de tempo calada. Considero que uma das razões que me levaram a ter este comportamento se deveram ao facto de eu considerar que as crianças não conseguiriam perceber os meus discursos, e assim, ter optado por discursos breves e concretos. Uma outra razão relaciona-se com o facto de eu me ter sentido observada pela presença de outros adultos e, por isso, ter tido algum receio de me expor. Contudo, considero que esta opção foi incorreta, pois tal como defende Portugal (s.d., p. 105) o educador “deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interacções recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional.”

Outra das questões em que fiquei um pouco aquém do possível prende-se com as atividades planificadas, pois optei sempre por planificar atividades menos desafiantes e que eu já sabia previamente que iriam ser bem aceites pelo grupo. Poderia assim ter proposto atividades mais desafiadoras, arriscando mais um pouco. Porém, a situação de estagiária deixou-me sempre um pouco apreensiva e o medo de errar era muito.

Terminada esta prática, faço um balanço extremamente positivo na medida em que julgo que aprendi imensas coisas e mudei drasticamente a minha conceção relativamente à creche.

Considero que neste, contexto educativo, o principal é, tal como refere Portugal (s.d., p. 89) “Aquilo que os bebés necessitam” sendo assim necessário satisfazer as “suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos” (ibidem). Estes fatores devem ser trabalhados em todos os momentos do dia, nomeadamente durante a realização das rotinas. Outro aspeto muito importante é o da relação que o educador cria com a criança, tornando-se um ponto de segurança e de confiança para ela. Para tal, deve-se investir em momentos a sós com cada criança, pois segundo Bronfenbrenner (1979) mencionado por Portugal (s.d., p.88) “Os tempos por excelência de aprendizagem das crianças mais pequenas ocorrem durante interacções diáticas entre um adulto e a criança (...) isto é, durante os tempos de cuidados à criança.”

Além da segurança, o educador é ainda responsável por garantir a higiene da criança, uma vez que nestas idades, ela depende dos cuidados do educador.

2 - Análise reflexiva sobre a praxis em Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar assume igualmente um papel muito importante na educação das crianças, uma vez que para algumas delas, é a primeira escola que frequentam, sendo por isso mesmo um marco importante na sua vida. Este nível de ensino tem a pretensão de auxiliar e acompanhar a criança a diversos níveis, nomeadamente no desenvolvimento de comportamentos de socialização; integração na sociedade; gestão de conflitos e ainda na preparação da sua transição para o 1.º CEB.

Torna-se assim necessário ter consciência plena das especificidades deste nível de ensino e ter em conta que nesta fase, a criança, tem um nível de desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social muito peculiar e que este conhecimento, por parte do educador, pode facilitar a adequação das atividades que são propostas, indo mais

diretamente ao encontro das características das crianças e satisfazendo as suas necessidades sociais, emocionais e cognitivas. Segundo Castro e Rodrigues (2008, p. 12), “uma das funções do Jardim-de-Infância é criar ambientes de aprendizagem ricos, em que as crianças se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo percepções e bases onde alicerçar aprendizagens.”

Segundo Matta (2001), por norma, as crianças que frequentam o ensino pré-escolar, têm maior facilidade na adaptação a situações novas, são mais autónomas, dependendo menos do adulto e relacionam-se mais com os pares.

Antes de iniciar esta prática pedagógica as expectativas eram imensas assim como os receios. Perante esta situação para dar início às intervenções e poder potenciar a minha ação educativa, de modo a conseguir o desejado, foi necessário conhecer o grupo de crianças, bem como o funcionamento anterior da escola/sala e todas as suas regras e rotinas, de modo a dar continuidade ao trabalho já previamente iniciado pela educadora cooperante.

Este processo teve por base todo um período inicial de observação mais focalizada, contudo o processo de observação esteve sempre presente ao longo de todo o estágio. Como é referido pelo Ministério da Educação (1997, p. 25), “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.”

Foi ainda necessário realizar pesquisas e leituras complementares de modo a aprofundar alguns conhecimentos e adequar a minha ação educativa junto das crianças, pois tal como defende Roldão (2009, p. 21)

O que continua a justificar (...) a necessidade social da função social dos professores é que eles são indispensáveis porque são – ou devem ser – os que fazem os outros aprender um saber que socialmente se considera que lhes é necessário.

Este grupo era constituído por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e, como tal, com vivências bastante diferentes, sendo que algumas crianças já tinham adquiridas as noções de funcionamento de uma escola, enquanto que para outras era a primeira vez que a frequentavam. Tendo este aspeto exigido, da nossa parte, um

período em que tivemos de conseguir perceber quais as competências e capacidades de cada criança, de modo a adequarmos o trabalho às suas potencialidades.

O jardim de infância em questão situa-se nos Marrazes e é composto por duas salas. Na sala em que estivemos, tínhamos uma criança com autismo, que necessitava de acompanhamento constante, uma vez que não tinha controlo nas suas ações, não comunicando nem controlando os esfíncteres. Esta sala era de dimensões um pouco reduzidas, sendo por vezes difícil a circulação e a motivação das crianças para permanecer nesta, devido à falta de variedade de espaços e materiais que também eram escassos. Esta questão fez com que em muitas das atividades que planificámos, tivéssemos que levar os materiais necessários.

A sala encontrava-se dividida por áreas, com limite de ocupação e permanência das crianças em cada uma delas. Esta regra foi imposta pela educadora cooperante, o que dificultou a gestão do grupo em muitos momentos, pois éramos nós que encaminhávamos as crianças para as diversas áreas, não tendo estas, na maioria das vezes, possibilidades de escolha. O facto de não irmos ao encontro da motivação das crianças dificultava, por vezes, a gestão do seu comportamento.

A integração neste grupo foi bastante positiva, uma vez que as crianças que tinham frequentado o jardim no ano anterior, já estavam acostumadas a receber estagiárias, não estranhando a nossa presença.

Apesar da boa integração que se verificou, e como já referi, a gestão dos comportamentos das crianças nem sempre foi facilitada pois o grupo era bastante complicado, nomeadamente a existência de cinco crianças que facilmente destabilizavam todo o grupo, e que, quando aliado aos momentos de imensa agitação e descontrolo da criança com autismo, se tornavam por vezes bastante difíceis de gerir, tornando-se esta uma das minhas dificuldades iniciais. Porém, e apesar dos inúmeros contratempos neste sentido, com o passar do tempo, fomos conseguindo gerir com mais sucesso o grupo. Na fase final, já era notória a nossa maior capacidade de controlo comparativamente aos momentos iniciais em que os elementos do grupo estavam constantemente a desafiar-nos e a testar os nossos limites.

Esta situação inverteu-se principalmente, porque após várias conversas com a educadora cooperante, percebi que não haveria problema em me impor e em ser mais autoritária, sem ter receio que as crianças ficassem sentidas e magoadas comigo, desde que depois noutros momentos de menor agitação, as compensasse com afetos. Tal como defende Haigh (2010, p. 84)

(...) embora seja mais desconfortável ser firme, também é importante que o sejamos; até os alunos mais novos vão compreender. (...) Mais do que tudo, as crianças precisam de segurança: a segurança de saberem as regras e os limites, e o conforto e a recompensa merecida.

O controlo do grupo exigiu assim da minha parte uma mudança constante das estratégias utilizadas, pois uma estratégia que resultava num determinado dia, já não resultava no dia seguinte, voltando a resultar na semana seguinte. Julgo que este facto se devia à instabilidade do grupo de crianças, tendo eu que adaptar a minha atitude aos comportamentos e atitudes que elas revelavam em cada dia.

Outra das dificuldades sentidas foi o facto de nem sempre saber qual o tipo de linguagem que deveria usar com as crianças, tal como refiro na minha 4ª reflexão (10, 11 e 12 de outubro de 2011) (anexo 7). Depois de algum tempo, percebi que existiam momentos em que o meu nível linguístico deveria ser mais cuidado, havendo outros em que me deveria assemelhar ao nível linguístico da criança de modo a facilitar o diálogo. Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 66), “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças.”

Ainda sobre as questões da comunicação, houve determinados assuntos que abordei com as crianças, que me causaram alguma ansiedade e nervosismo, por não saber qual seria a sua reação. Refiro-me especificamente aos dias em que falei sobre a constituição e função do esqueleto humano, e ainda, os órgãos internos do corpo humano. Temia que as crianças se desinteressassem pelo debate uma vez que são assuntos pouco associados às suas idades. Numa tentativa de evitar tal situação, levei uma representação de um esqueleto humano e construímos em cartolina um corpo humano em tamanho real e em manga plástica os órgãos. Ambas as explorações se revelaram muito proveitosas, visto que as crianças estiveram imensamente entusiasmadas, colocando numerosas questões. Com estas e outras atividades semelhante percebi que, embora os assuntos a debater

possam ser muito específicos e contenham nomenclaturas algo complexas, as temáticas podem ser facilmente discutidas com crianças destas idades desde que se adeque o discurso e se recorra a utensílios/materiais que despertem o seu interesse.

Uma terceira dificuldade sentida por mim, mas na qual fui sentindo claras aprendizagens, prende-se com a gestão do tempo destinado a cada atividade. Como já referi, a sala era de reduzidas dimensões e o espaço destinado à área de trabalho, permitia apenas reunir 8 crianças a trabalhar de cada vez, tendo as atividades que ser realizadas por três fases, de modo a que todo o grupo as realizasse. Contudo foi-nos sempre exigido que mais de metade da turma estivesse a trabalhar, estando um número reduzido de crianças a brincar livremente. Perante esta situação tínhamos que ter sempre duas atividades em realização simultânea, sendo que uma delas se realizava na área de trabalho e a outra tinha que ser realizada na área de expressão plástica.

Uma vez que a menina com autismo exigia a presença permanente de um adulto junto de si, sobravam apenas dois adultos na sala para gerir todo o restante grupo, tendo eu e a minha colega de estágio, que gerir os dois grupos a trabalhar; as crianças que estavam a brincar; o acompanhamento das idas à casa de banho e por vezes a menina com autismo. Ao início confesso que esta dinâmica foi desanimadora, uma vez que era difícil gerir os diferentes tempos, contudo, com o passar do tempo esta gestão foi sendo mais fácil e conseguimos começar a adequar os tempos destinados a cada atividade, assim como a sua gestão na sala. Ao início, para solucionar esta questão, tive a tentação de apressar as crianças na realização das atividades, de modo a que pudesse dar as atividades por concluídas e afirmar que a planificação tinha sido cumprida, porém percebi que esse não seria, de todo, o processo mais correto e comecei a não me preocupar com o cumprimento da planificação, mas sim com a realização das atividades, respeitando o ritmo de trabalho de cada criança. Hohman e Weikart (1997, p. 769), referem este aspeto ao afirmarem que “as crianças estão menos ansiosas e mais confiantes quando podem trabalhar ao seu próprio ritmo e não são “apressadas” para completar actividades ao mesmo tempo umas das outras ou dentro de certos limites temporais.”

Considero que esta foi a aprendizagem mais importante que realizei, pois comecei a prática pedagógica por colocar a tónica em mim e rapidamente percebi que essa não seria a atitude correta e que o centro da minha ação educativa deveria ser a criança.

Outro aspeto que agravava o facto de existirem ritmos de trabalho bastante distintos, prendia-se com o facto de existir crianças dos 3 aos 6 anos, cujas capacidades de trabalho eram visivelmente diferenciadas e merecedoras de acompanhamentos distintos, exigindo-nos assim a realização de diferenciação pedagógica. Com o passar das semanas, a gestão da planificação foi sendo cada vez mais flexível, sendo esta na maioria das vezes aplicada na sua totalidade, podendo ainda a ordem de realização de algumas atividades, ser invertida.

Apesar destas aprendizagens conseguidas com sucesso, houve ainda alguns aspetos que eu não consegui superar totalmente.

Uma das grandes falhas na minha ação educativa com as crianças, teve a ver com as idas ao exterior. Segundo a educadora, as crianças apenas podiam ir ao espaço exterior depois do lanche da manhã, mas não se podiam juntar no recreio com as crianças da outra sala. Uma vez que as outras crianças iam quase todos os dias ao recreio, nós raramente podíamos ir ao espaço exterior, diferença esta que era difícil de lhes explicar. Gostaria assim de poder ter tido mais autoridade nestes momentos e poder levar as crianças mais vezes ao recinto exterior. Para melhorar a situação, a única forma que encontramos, foi criar um dia fixo por semana para a realização de atividade física, podendo as crianças realizar estas atividades na rua e libertar assim parte da energia natural destas idades, tal como menciono na 9ª reflexão (14, 15 e 16 de novembro de 2011) (anexo 8).

Esta experiência foi bastante marcante pois defendo seriamente a necessidade das crianças poderem usufruir diariamente das potencialidades do exterior. Contudo nestas situações de prática devemos respeitar as regras existentes na sala. Futuramente, quando tiver um grupo de crianças ao meu encargo, espero poder desfrutar dos espaços exteriores.

Outra das minhas dificuldades e que não foi totalmente ultrapassada ao longo deste semestre, relacionou-se com a prática da avaliação. Julgo que no ensino pré-escolar, o objetivo da avaliação não é a atribuição de uma classificação a cada criança. Nem sempre foi fácil para mim, transmitir por escrito a avaliação de cada uma. Embora eu conseguisse ter a noção clara dos seus desempenhos, na realização de cada atividade, sendo visíveis as suas maiores potencialidades e dificuldades em cada domínio, nem

sempre consegui transcrever isso em texto, o que poderá ter fragilizado as minhas reflexões semanais. Considero que este foi assim os aspeto que menos foi conseguido ao longo deste estágio e no qual terei que investir muito, futuramente.

Outro grande desafio neste contexto relacionou-se com a preparação das crianças de 5 e 6 anos para a sua transição para uma escola de 1.ºCEB. Uma vez que apenas acompanhámos as crianças no primeiro período letivo, a iniciação à escrita e aos conteúdos mais diretamente relacionados com a escola de 1.º CEB foram escassos. Depois de ter estado no 1º ano do 1.º CEB, percebo que o trabalho que desenvolvemos com aquelas crianças, neste sentido, foi insuficiente, até porque como defendem as OCEPE, (1997, p. 90) há

3 tipos de condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes.

Considero assim que esta foi a maior lacuna do meu estágio em contexto pré-escolar e cuja influência na formação das representações da criança é imensurável, como vim a comprovar mais tarde com a aplicação do estudo que apresento neste trabalho.

Apesar de todos estes contratempos que já referi, a prática pedagógica neste contexto foi enriquecedora, pois esforçámo-nos imenso mas conseguimos levar a cabo atividades significativas e conducentes a experiências de aprendizagem para as crianças e cujos processos de aprendizagem observados e acompanhados nos ensinaram imenso. Consegui ainda ficar com uma noção geral do trabalho que deve ser desenvolvido neste contexto, das limitações existentes, mas acima de tudo das falhas que não quero cometer quando me encontrar a trabalhar nesta vertente.

De todas as aprendizagens realizadas, aquela que considero ter sido a principal porque influenciou todas as minhas tomadas de decisão e a definição da minha metodologia pedagógica, é a de ter percebido que, para o ensino ser eficiente é necessário colocar sempre a criança no centro de todo o meu trabalho e encarar-me como o indivíduo que lhe vai proporcionar experiências de aprendizagem significativas que a ajudem a desenvolver-se a nível pessoal e social e a tornar-se autónoma e participativa na sociedade.

Parte II – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nesta segunda parte e à semelhança do que fiz na parte I, começo por refletir separadamente acerca do contexto de 1.º CEB. Ao longo desta reflexão irei refletir acerca dos dois contextos de prática pedagógica em 1.º CEB, tendo sido o primeiro no 2º semestre ao longo de 15 semanas e o segundo no 3º semestre, ao longo de 4 semanas.

Por fim apresento uma reflexão global de parte do trabalho desenvolvido nesta unidade curricular e de aspetos que foram comuns a todos os contextos.

1 - Análise reflexiva sobre a praxis em 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1º ano

Tal como vai ser referido neste trabalho mais à frente, a entrada no ensino do 1.ºCEB é um momento marcante na vida de uma criança, sendo este processo de transição ainda mais marcante se for a primeira vez que a criança frequenta uma escola.

Como vim referindo nas reflexões anteriores, referentes a cada uma das vertentes mencionadas, é necessário tomar conhecimento explícito de todos os objetivos desejados para cada nível de ensino, assim como do passado da criança e das competências que esta já tem adquiridas. Todos estes processos facilitam a ação de adequação do trabalho do professor, às necessidades do aluno e podem potenciar em muito a entrada da criança neste nível de ensino, uma vez que este apresenta características bastante específicas e diferentes dos níveis anteriores, acarretando este nível mais responsabilidade na criança.

A turma de 1.º CEB em que realizei a minha primeira prática pedagógica neste contexto pertencia ao 1º ano de escolaridade e era composta por 18 crianças. A idade das crianças oscilava entre os 5 e os 6 anos. Os elementos da turma apresentavam três nacionalidades diferentes (portuguesa, brasileira e marroquina) e provinham de famílias com diferentes níveis sociais, sendo a maioria proveniente de famílias com sérias dificuldades financeiras.

Um dos alunos pertencentes à turma é portador de paralisia cerebral e cegueira, e participou como ouvinte, uma vez que ainda não tinha feito a iniciação ao braille. De

acordo com as informações que nos foram fornecidas, devido aos cortes orçamentais este aluno deixou de ter uma assistente operacional que o pudesse acompanhar permanentemente, sendo agora esse serviço repartido entre as assistentes operacionais da escola; a professora titular; nós estagiárias; uma tarefeira; a terapeuta (algumas horas por semana) e também uma tia que o acompanhava em regime de voluntariado todos os dias no período depois do intervalo até ao final do dia. Devido às suas limitações, poucas foram as atividades em que o aluno em questão participou nas atividades com a restante turma, tendo participado mais diretamente naquelas relacionadas com o tato e a audição, uma vez que eram os sentidos que ele tinha mais apurados e o tipo de atividades em que ele mostrava maior satisfação.

A sala onde se realizou a prática era bastante grande e dispunha dos materiais necessários para realizar as atividades essenciais. Embora a escola enfrentasse sérias dificuldades financeiras, a disponibilidade da professora cooperante permitiu-nos sempre contornar todas as dificuldades.

Uma vez que começámos a prática no final do segundo período, já havia um vasto conjunto de regras e de rotinas assimiladas pelos alunos da turma, havendo mesmo um placar de rotinas, cujos realizadores variavam de semana para semana, ficando semanalmente uma criança encarregue de uma rotina. Tal como referi logo na 1ª reflexão deste semestre (27, 28 e 29 de fevereiro de 2012), (anexo 9), segundo Zabalza (2001, p. 173), “a rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo.”

A integração neste grupo foi algo extremamente marcante uma vez que as crianças nos acolheram sem qualquer estranheza e demonstrando um grande respeito por nós, visto que ficou logo claro pela professora cooperante que éramos professoras e que merecíamos exatamente o mesmo respeito que tinham por ela.

Logo no final do segundo dia de observação, as crianças já nos perguntavam quando íamos ser nós a lecionar e já vinham junto de nós para lhes tirarmos dúvidas. Admito que foi mais difícil adaptar-me a elas, do que elas a mim, uma vez que para mim toda aquela envolvimento era novidade, enquanto que para elas apenas mudavam as estagiárias.

A nossa integração foi assim facilitada, não apenas pelo acolhimento das crianças, mas por todos os intervenientes envolvidos, quer professores, quer auxiliares de educação. Desde o primeiro dia que a professora cooperante nos pôs completamente à vontade para fazermos todo o tipo de questões e experimentarmos todo o tipo de atividades que quiséssemos. Esta liberdade que nos foi dada, neste contexto, causou-nos alguma estranheza e poderia ter sido catastrófica para nós, pois vínhamos de um contexto totalmente diferente. Contudo, revelou-se ser das melhores oportunidades que me foram concedidas, pois permitiu-me quebrar barreiras, arriscar em atividades cujo grau de segurança não era tanto; permitiu-me realizar inúmeras aprendizagens e conhecer imensas estratégias e formas de apresentar os conteúdos. Possibilitou-me um manancial de oportunidades o que me proporcionou uma motivação acrescida para trabalhar, pois sentíamos que a pessoa que nos acompanhava tinha gosto em nos ajudar e nos criticava sempre com a intenção de nos ver crescer, dando-nos sempre sugestões de metodologias e de propostas de trabalho.

Apesar de todos estes aspetos, também me deparei com dificuldades relacionadas com as planificações, as avaliações e as atuações, que passarei a referir de seguida.

À semelhança do que tinha acontecido no semestre anterior, nas primeiras planificações senti dificuldade em conseguir adequar as atividades aos tempos que tínhamos definido, visto que a única imposição que nos foi posta, foi o cumprimento do horário semanal que estava definido para cada área de conteúdo. Esta situação foi mais uma vez fortemente agravada pela diferença de ritmos de aprendizagem e de trabalho dos diversos alunos da turma, como referi na 4ª reflexão (19, 20 e 21 de março de 2012) (anexo 10). Embora as idades das crianças não fossem muito distintas, apresentavam capacidades muito diferentes, o que levava à formação de, pelo menos, dois grupos completamente distintos dentro da turma, tal como havia informado a professora cooperante. Uma das formas encontradas para facilitar este aspeto, prendeu-se com o facto de aproveitar a presença de três adultos dentro da sala (professora titular e estagiárias) e de todas nós auxiliarmos os alunos com mais dificuldades, reduzindo assim os tempos de espera daqueles que conseguiam terminar as atividades primeiro.

Nas primeiras semanas fiquei verdadeiramente receosa com este aspeto, pois havia alunos que ainda não reconheciam as letras, havendo outros que já liam e escreviam de

forma autónoma, o que implicava que quando uns ainda iam nos primeiros exercícios da ficha, outros já tinham terminado. Apesar da nossa permanência naquela turma durante quatro meses, apenas conseguimos aligeirar esta diferença de ritmos, contudo a sua gestão foi sendo mais fácil. Uma das mudanças na nossa ação educativa deveu-se à exigência dos resultados apresentados por cada criança. Ou seja, embora as atividades na maioria das vezes tenham sido iguais para todos os alunos, o nível de exigência era bastante diferente, havendo por exemplo alunos que conseguiam fazer textos de 8/10 linhas de forma autónoma, enquanto outros faziam apenas uma frase, sendo sempre auxiliados por nós.

Outra das dificuldades, mas que também essa questão foi sendo melhorada com o passar das semanas, foi a gestão do barulho que por vezes se fazia sentir na sala. De acordo com a caracterização que fizemos da turma, algumas crianças provinham de meios bastante agitados e perturbados, sendo que, eventualmente, muitas delas não tinham adquirido as regras básicas de comportamento desejado dentro da sala de aula, demonstrando muita dificuldade em permanecer sentadas e caladas durante todo o dia. Contudo e adotando mais uma vez diversas estratégias (trabalho de grupo e individual; modificação da disposição da sala ou do parceiro do lado, entre outras) as crianças foram se revelando cada vez mais calmas, permanecendo mais sossegadas e concentradas aquando da realização das atividades.

Outro elemento que no início da prática se revelou ineficaz foi a avaliação. Nas primeiras semanas tentávamos avaliar um grande conjunto de aspetos em cada atividade, sendo depois difícil conseguir recolher e analisar todos os dados. Este aspeto também foi fortemente referido na 3ª reflexão (12, 13 e 14 de março de 2012) (anexo 11), quando referi Basseadas *et al.* (1999).

Só ao fim de algumas semanas é que conseguimos ir adequando os instrumentos de avaliação ao que era desejado, centrando-nos em menos aspetos, mas analisando-os mais detalhadamente e de forma profícua, como referi na 7ª reflexão (23 e 24 de abril de 2012) (anexo 12).

Um aspeto que gostaria de referir e que considero ter sido o menos bem conseguido, foi a exploração das diversas expressões artísticas. Como referi anteriormente, tivemos que seguir o horário das áreas curriculares que já havia definido, sendo-nos apenas

disponibilizados 20 minutos de expressões na segunda e quarta-feira. Este período de tempo é claramente muito curto para podermos realizar uma atividade estruturada, daí que tenhamos investido mais fortemente na expressão e educação físico-motora e plástica. Só nas últimas semanas é que experimentei atividades de educação musical, também por ter receio do comportamento das crianças. Contudo, e tal como referi na 13ª reflexão (4, 5 e 6 de junho de 2012) e na 14ª reflexão (11, 12 e 13 de junho de 2012) (anexos 13 e 14), lamento imenso não ter realizado mais atividades deste género e mais cedo, de modo a poder evoluir mais.

Relativamente à nossa ação junto das crianças e tal como referi na 5ª reflexão (10 e 11 de abril de 2012) (anexo 15), optámos por adotar diversas estratégias de ensino, que não se limitassem apenas à exploração dos manuais e à realização de fichas de trabalho que facilmente fatigavam os alunos. Como tal foram diversos os jogos e atividades mais lúdicas que apresentámos à turma, sendo os feedbacks recebidos da parte dos alunos, bastante positivos. Tal como defendem Basseadas *et al.* (1999, p.114), e como referi na 2ª reflexão, (5, 6 e 7 de março de 2012) (anexo 16)

as características do aluno, (...) exigem da professora um dinamismo, uma capacidade de observação e de parâmetros gerais (...) o que lhe facilitará para responder, adequadamente, ao que requer quando se planeja educar pessoas curiosas e incansáveis, como os meninos e as meninas dessa etapa.

Tendo em conta todos os aspetos que referi anteriormente, considero que esta prática pedagógica foi, sem dúvida, uma imensa mais-valia para mim e me ajudou a crescer imenso a nível profissional, mas também a desenvolver imensos aspetos relacionados com a socialização e partilha de materiais e conhecimentos.

2- Análise reflexiva sobre a praxis em 1º Ciclo do Ensino Básico - 3º ano

A segunda prática pedagógica em 1.ºCEB foi realizada ao longo de 4 semanas numa escola pertencente ao agrupamento dos Marrazes. A turma frequenta o 3ºano e é composta por 20 crianças, das quais 19 frequentavam a sala a tempo inteiro, um aluno era portador de autismo e frequentava a turma apenas em regime parcial, estando o restante tempo na unidade de ensino estruturado. Os elementos da turma tinham idades compreendidas entre os 8 e 9 anos, sendo a grande maioria de nacionalidade portuguesa

excetuando dois alunos, os quais um de nacionalidade marroquina e outro de nacionalidade brasileira.

O trabalho que desenvolvemos ao longo destas quatro semanas de prática foi substancialmente diferente do desenvolvido nas outras práticas, uma vez que se baseou essencialmente na observação. Apesar deste aspeto realizei intervenções conjuntas com a minha colega, em três dias distintos. As atividades realizadas nestes dias relacionaram-se mais diretamente com as expressões artísticas, embora também tenhamos realizado uma atividade que abordou conteúdos de língua portuguesa. A este respeito gostaria de salientar que o aluno portador de autismo, participou em todas as atividades que realizámos.

As primeiras atividades foram realizadas na sala de aula em dois dias consecutivos, na segunda semana e relacionaram-se com a celebração do Natal. Apresentámos à turma a letra de uma canção em forma de texto e explorámos conteúdos de leitura individual e coletiva; oral e silenciosa. Referenciámos ainda as rimas e os adjetivos. Depois destas explorações, trabalhámos as diferentes partes da melodia da canção e, depois de todos os alunos a saberem interpretar no que respeita à sua melodia e à letra, decidimos realizar uma coreografia. Para tal, recorrendo à expressão plástica realizámos umas hastes de rena uma vez que a canção trabalhada foi “A Rena Rodolfo”. Por fim, na área de expressão físico-motora, elaborámos uma coreografia com as crianças, incorporando ideias que já levávamos previamente definidas e outras sugeridas pelos alunos.

O terceiro momento de intervenção relacionou-se mais diretamente com a expressão motora e realizou-se na última semana de prática no espaço exterior da escola. Possibilitámos assim aos alunos a realização de três jogos de roda, sendo eles *A rede dos peixinhos*; *As tocas do coelho* e *O muro do Chinês*.

Além destas atividades que levámos previamente estruturadas realizámos outras que nos foram sendo solicitadas pela professora cooperante. Na primeira semana de prática, procedemos à correção e classificação das fichas de avaliação de língua portuguesa, estudo do meio e matemática. No início esta foi uma atividade que me causou algum receio pois temia não estar preparada para o fazer. Contudo correu bastante bem e foi muito benéfico para mim fazê-lo pois permitiu-me ficar com uma ideia global das

capacidades e dificuldades de cada aluno nas diversas áreas curriculares, bem como quais os conteúdos programáticos lecionados até àquela momento.

Auxiliámos ainda a professora cooperante na produção de moldes de pinheiros e estrelas em cartolina para que os alunos pudessem concretizar as atividades plásticas alusivas ao Natal e realizámos também tabelas de comportamento. Efetuámos ainda a correção de alguns dos trabalhos de casa que os alunos levaram para o período de interrupção letiva.

Nas duas últimas semanas de prática, tive oportunidade de acompanhar de uma forma mais estreita o trabalho de um aluno. Este apresentava algumas dificuldades, nomeadamente de concentração, tendo-lhe sido diagnosticado hiperatividade. Como tal, neste período em que estive junto dele auxiliiei-o sempre que possível na realização das atividades, impedindo que se distraísse e não as realizasse. Este trabalho foi gratificante para mim pois percebi que, em muitas das situações, o aluno não realizava a atividade apenas por estar distraído e não por não ter capacidades para o fazer. Além deste aspeto, o aluno começou a habituar-se ao meu auxílio e nos últimos dias já era ele que autonomamente tinha a iniciativa de me mostrar o que tinha feito. Gostei particularmente desta situação pois senti que fui particularmente útil para a aprendizagem daquela criança, o que ela agradeceu. Além deste aluno, ajudei também outros que pontualmente vinham junto de mim esclarecer as suas dúvidas e questionar-me acerca dos aspetos que tivessem ficado menos claros para eles.

Pelos aspetos que já referi e outros, posso afirmar que as duas práticas realizadas em 1.ºCEB, no 1º e 3º anos, foram bastante distintas nomeadamente ao nível das capacidades dos alunos e ao nível da exposição e da sua dependência face ao professor.

Os alunos desta última prática apresentaram ritmos de trabalho distintos dos da outra turma, não tão díspares entre si e realizavam a quase totalidade das atividades de forma mais autónoma. Têm já adquirida a capacidade de ler e interpretar os enunciados individualmente sem que tenha que existir necessariamente uma leitura prévia feita pelo professor. Por este motivo, estes alunos apresentaram uma menor dependência do professor.

Um dos outros aspetos que sobressaiu em termos comparativos, está relacionado com a apresentação dos conteúdos pela professora cooperante e a linguagem por si utilizada. A

exposição de novos conteúdos é assim feita recorrendo a um nível linguístico muito mais elaborado, revelando que os alunos já possuem um campo lexical mais numeroso e refinado. Relacionado ainda com este aspeto surge a quantidade de estratégias a que a professora pôde recorrer. Uma vez que os alunos dependiam menos de estratégias expositivas, a professora recorreu a estratégias mais diversificadas, baseando muitas vezes as aulas na realização de pesquisas feitas na internet ou nas exposições apenas orais.

Algumas das estratégias usadas pela professora para a exposição dos conteúdos e realização das atividades, basearam-se muito no recurso às novas tecnologias quer em sala de aula quer em casa; à integração curricular, trabalhando o mesmo conteúdo recorrendo às diversas áreas curriculares e valorizando os conhecimentos dos alunos e a oportunidade de exporem e partilharem as suas vivências e resoluções com a restante turma.

A partilha de resoluções foi muito visível ao nível da matemática nomeadamente quando eram apresentadas as diferentes estratégias usadas para a resolução do mesmo problema. Além deste aspeto, foram bastante trabalhados os passos a seguir para a resolução de problemas de modo a estruturar corretamente o pensamento. Segundo Lopes *et al.* (1999, p. 7), por norma o ensino da matemática que era “ministrado nas escolas preparava alunos com alguma capacidade de cálculo, mas incapazes de resolver problemas.” O novo programa de matemática (2007), já dá imensa importância a este aspeto, quando defende que os professores devem ensinar os seus alunos a serem pensadores e a refletir sobre os números. Lopes *et al.* em 1999, já faziam referência a investigadores que defendiam que “só se conseguirá ser um “bom resolvidor” de problemas se, para além dos conhecimentos específicos necessários, se possuírem capacidades básicas de pensamento” (*ibidem*, p. 7). Para tal o professor deve dar aos alunos problemas capazes de “despertar a curiosidade do indivíduo, provocar-lhe uma certa tensão durante a procura de um plano de resolução e, finalmente fazê-lo sentir a alegria inerente à descoberta da solução” (*ibidem*, p. 8). Complementando estes aspetos Vieira e Vieira (2001) referem que a resolução de problemas deve contemplar a promoção da capacidade de pensamento crítico e da comunicação como forma de auxiliar na resolução do exercício.

Um outro aspeto que ressalta claramente quando se observam as aulas está relacionado com a aquisição de regras em sala de aula. Esta turma é acompanhada pela mesma professora desde o 1º ano o que facilita a consolidação efetiva das regras, pois todos sabem quais as suas funções e o momento da sua realização, nomeadamente a distribuição das folhas diárias; dos manuais escolares e de outros materiais.

Ao longo desta prática tive oportunidade de observar a realização de ensino coadjuvado. Esta situação foi algumas vezes referida ao longo da minha formação, contudo nunca tinha tido a possibilidade de a presenciar. A coadjuvação era feita duas vezes por semana na área de língua portuguesa, com a presença de outra professora. Este tipo de ensino pareceu-me ser vantajoso uma vez que os alunos tinham a possibilidade de contactar com outra docente que utilizava estratégias de ensino substancialmente distintas das da professora cooperante. Contudo, considero que em alguns momentos não houve muita consistência e continuidade no trabalho levado a cabo entre as duas docentes.

Por último, outra das grandes diferenças entre as práticas pedagógicas realizadas no 1º ano e 3º anos de escolaridade, prende-se com a autonomia das crianças nas pesquisas feitas em casa. Por diversas vezes e relacionado com diversas temáticas, os alunos do 3º ano traziam de casa, sem que lhes fosse solicitado, livros, imagens ou objetos que se relacionavam com os conteúdos abordados em sala de aula. Observei que esta disponibilidade e capacidade permitiu aos alunos a realização de trabalhos mais diversificados e complexos, recorrendo aos materiais que eles próprios recolhiam, não se ficando apenas pela exploração dos materiais disponibilizados pela professora. Com esta situação sobressaiu a necessidade do professor reconhecer e valorizar as capacidades individuais de cada aluno e retirar partido delas. A disponibilidade de alguns alunos em pesquisar autonomamente revelou, na minha opinião, a vontade de aprender e a valorização das aprendizagens feitas na escola. É nesse sentido que Bastos (2010, s.p.) dá especial importância à criança como um ser único e com um ritmo de aprendizagem próprio, que pode ser distinto do das outras crianças dado que

a educação precisa levar em conta aspectos culturais, sociais e emocionais dos sujeitos, promovendo a aquisição do conhecimento, dando a devida importância às experiências do cotidiano de cada criança, mediando a aprendizagem, deixando fluir espontaneamente a capacidade de cada um, variando o ritmo de aprendizagem.

Esta última prática tornou-se assim bastante proficiente para mim uma vez que me permitiu perceber que, embora estas crianças pertençam igualmente ao 1.º CEB, têm capacidades bastante distintas das crianças do 1º ano, o que permite ao docente adotar uma metodologia de trabalho completamente distinta de modo a adequar-se ao seu grupo de alunos. Tal como defende Basseadas, *et al.* (1999, p.114), “as características do aluno, (...) exigem da professora um dinamismo, uma capacidade de observação e de parâmetros gerais (...) o que lhe facilitará para responder, adequadamente, ao que requer quando se planeja educar pessoas curiosas e incansáveis.”

Conclusão das reflexões

Ao longo destas reflexões descrevi globalmente o meu percurso da prática pedagógica que realizei durante este mestrado, focalizando-me essencialmente nas minhas maiores dificuldades sentidas; nas aprendizagens que realizei e nas alterações nas minhas intervenções, resultantes dessas aprendizagens realizadas. Todos estes aspetos definiram a minha ação junto das crianças, caracterizando assim o meu percurso nos momentos de observação, planificação e reflexão. Considero que o facto de refletir acerca destes aspetos é essencial, pois o professor deve ser capaz de o fazer de modo a poder adequar e melhorar o seu trabalho, consoante as exigências da sociedade. Segundo Giméno Sacristán (1994) citado por Roldão (2009, p. 49)

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados.

Durante este percurso nem sempre foi fácil trabalhar em interação com outras pessoas, especificamente com pessoas de faixas etárias bastante diferentes da minha e com formações totalmente distintas, nomeadamente com uma das cooperante que considerava que tudo deveria partir dela não colocando a criança no centro da ação e não a considerando um agente ativo da sua própria aprendizagem.

Estas diferentes pessoas permitiram-me assim contactar com diferentes estratégias de ensino e enriquecer a minha ação educativa, retirando partido dos aspetos que considerei mais benéficos em cada uma das cooperantes. As diferentes práticas e rotinas

implementadas por cada uma também me permitiram perceber a importância da definição correta de regras e rotinas num grupo de crianças, de modo a facilitar o ensino e a gestão do mesmo.

Perante todos estes fatores, as conquistas realizadas ao longo destas experiências foram muitas e de seguida irei centrar-me naquelas que considero terem sido as mais significativas e mais diretamente relacionadas com as minhas escolhas metodológicas.

Uma dessas grandes conquistas, foi o trabalho com as crianças com necessidades educativas especiais. Como já referi, no contexto de jardim de infância tive uma criança com autismo; no 1.º contexto de 1.º CEB, tive uma criança com paralisia cerebral e cegueira e no 2.º contexto de 1.º CEB tive um aluno com défice cognitivo e intelectual e indícios de Espectro de Autismo, sendo o trabalho com cada um deles um grande desafio. Embora soubesse em termos teóricos o que implica cada uma destas NEE's, não sabia exatamente como adequar o meu trabalho na prática. Contudo e apesar de algumas dificuldades sentidas, considero que ultrapassei grandes obstáculos e que consegui desenvolver um trabalho adequado ao esperado, embora muitas vezes tivesse dificuldade em reagir às suas ações, não sabendo prontamente como agir com elas.

O contacto com estas crianças foi assim bastante proveitoso, pois elucidou-me de como se gere o trabalho do dia-a-dia destas crianças e quais as atividades mais adequadas para desenvolver com estas.

Ao longo destas práticas foi-me permitida a utilização de diferentes metodologias de trabalho. Desenvolvemos trabalhos em grande e pequeno grupo e ainda trabalho individual e foram vários os momentos em que trabalhámos tendo por base uma metodologia de projeto. Embora eu já detivesse alguns conhecimentos acerca desta última metodologia, obtidos na formação académica, só com a sua efetiva aplicação é que fiquei a conhecer determinados detalhes que, na teoria, não eram tão evidentes, nomeadamente a forte potencialidade desta estratégia, no desenvolvimento de inúmeras competências na criança. Esta metodologia permite, que a criança adote uma postura ativa no seu processo de aprendizagem, sendo ela própria a procurar a resolução para os problemas, tomando decisões, chegando a conclusões e formando assim um conhecimento sólido e significativo. Esta metodologia de trabalho ajuda ainda a tornar as crianças autónomas; conscientes e capacitadas para resolver, de forma estruturada, os

problemas que surgem no dia-a-dia. Daí a importância que considero que esta metodologia tem, pois prepara as crianças para se tornarem seres autônomos e intervenientes ativos na sociedade e capazes de resolver problemas que surgem no meio desta, indo ao encontro de um dos objetivos da educação que pretende preparar os indivíduos para a integração na sociedade.

Tivemos ainda a preocupação de preparar atividades individuais, em grande e pequeno grupo, de modo a mostrar às crianças as diferentes possibilidades de trabalho e as potencialidades que advém de cada tipo e da partilha de experiências e saberes. Além destes aspetos as atividades realizadas em grande e pequeno grupo revelaram potencialidades bastante distintas, nomeadamente o trabalho em pequeno grupo que permite ao professor ter um contacto mais direto com cada criança, podendo assim auxiliá-la de uma forma mais personalizada e construindo laços afetivos cada vez mais sólidos.

A outra grande aprendizagem prende-se com a planificação e sequencialidade das atividades. Nos diversos contextos houve inicialmente o erro de planificar atividades descontextualizadas e cuja passagem de umas para as outras provocava cortes abruptos. Contudo, esta questão foi sendo limada e nos meados das práticas foi sendo ultrapassada, passando a haver uma sequência lógica na elaboração das planificações e um encadeamento das atividades, surgindo umas da realização das anteriores.

Outra aprendizagem remete-se ao modo de introdução e apresentação, ao grupo, das atividades a desenvolver, havendo determinadas diferenças dependendo do contexto em que estava presente. Ou seja, na creche e no ensino pré-escolar, a grande maioria das atividades tinha que ser precedida por uma exemplificação de modo a que as crianças conseguissem compreender o que se pretendia e não ficassem bloqueadas perante as minhas explicações. No contexto de 1.º CEB, as explicações eram maioritariamente orais, não sendo a vertente prática tão intensa, impedindo assim a limitação da criatividade e liberdade da criança. Esta diferença permite perceber claramente, que nos contextos de creche e de pré-escolar, o educador é um modelo mais ativo para as crianças, dependendo estas em maior percentagem do adulto. No contexto de 1.º CEB, as crianças revelam-se mais autônomas, não sendo tão dependentes do adulto, porém necessitando igualmente das exemplificações deste aquando de determinadas atividades.

No caso concreto deste contexto, numa das atividades que realizei com o 1º ano em que trabalhámos a expressão musical, foi necessário exemplificar o que pretendia de modo a orientar as crianças, visto que nunca tinham realizado uma atividade semelhante.

Outra grande aprendizagem que se refletiu necessária em todos os contextos relaciona-se com a preparação dos materiais. O facto de termos atempadamente todos os materiais preparados, evitando que as crianças tenham que esperar pela preparação destes, facilitava em muito a dinâmica de gestão e controlo do grupo, pois eram evitados momentos mortos dentro da sala e potenciais focos de agitação e consequente desmotivação em relação às atividades. Esta preparação atempada dos materiais exigiu muitas vezes da nossa parte, longos períodos de trabalho em casa de modo a conseguirmos preparar os materiais necessários para todos os elementos dos grupos.

Além de todos estes aspetos mais diretamente relacionados com a ação do professor e as opções feitas por este, pude ainda consciencializar-me da importância da dinâmica das relações estabelecidas com as famílias das crianças e perceber as potencialidades que podem advir desta relação. O conhecimento da situação familiar de cada criança permitiu-me conhecer melhor cada uma delas e compreender alguns dos seus comportamentos e atitudes.

Concluo referindo que, apesar de alguns momentos de um certo desespero e de grande cansaço, posso afirmar que todos eles foram importantes pois permitiram-me um amadurecimento a nível profissional, mas acima de tudo a nível pessoal.

Tal como já referi, o facto de ter contactado com diferentes cooperantes e auxiliares de educação, com diferentes perspetivas de vida e de ensino, foi extremamente importante, pois permitiu-me definir o tipo de intervenções por que quero optar, na minha vida profissional futuramente.

Depois de todas estas vivências e experiências foram várias as decisões e conclusões a que cheguei. Primeiramente percebi que ser-se educador ou professor é uma missão complexa e que exige muito do profissional, pois tal como refere Roldão (2000, p. 24), “Ensinar (...) é uma tarefa (...) muito difícil mas isso é que é interessante, porque de facto ensinar não é sinónimo de expor. (...) há forçosamente que organizar e gerir adequadamente os processos de produzir a aprendizagem.” Depois deste meu percurso,

considero que esta citação define todo o meu pensamento, pois ensinar vai muito para além de expor conteúdos. É necessário que o educador / professor defina estratégias; proporcione atividades diversificadas e significativas; crie ambientes adequados e disponibilize materiais apropriados, encaminhando sempre a criança para a descoberta, provocando-a e tornando-a curiosa e ativa na sua própria aprendizagem. Para tal é necessário o profissional reconhecer as potencialidades das crianças dando-lhes oportunidades para se expressarem e demonstrarem os seus conhecimentos. Este deve assim conhecer as crianças com quem trabalha e criar atividades que sejam ajustadas aos seus contextos de modo a envolver e motivar mais as crianças, pois tal como afirma Ausebel citado por Roldão (2000, p. 23 e 24) “o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.”

Todos estes aspetos são necessários de ter em conta desde a conceção e planificação da ação educativa, sua implementação e posterior avaliação e reflexão.

Além da aplicação do currículo no âmbito dos conteúdos programáticos defendidos por este, é necessário que a sua aplicação contribua ainda para a “consolidação de competências indispensáveis à vida pessoal e social” da criança (Roldão, 1999, p. 50). Quero com isto dizer que o educador / professor deve preparar as suas crianças para a integração na vida social, contribuindo assim para o enriquecimento pessoal dos indivíduos que forma.

Para que todos estes aspetos possam ser postos em prática de forma harmoniosa e efetivamente benéfica é necessário criar laços afetivos com as crianças, criando dentro das salas ambientes de conforto e segurança.

Espero assim conseguir colocar em prática todos os conhecimentos que adquiri e todas as aprendizagens que realizei ao longo deste ano e meio de mestrado, de modo a que a minha ação educativa espelhe todos estes aspetos que considero serem essenciais para uma boa prática. Pois tal como defendem Roldão e Marques (2000, p. 131),

O discurso ilumina e clarifica sentidos, mas só se operacionaliza em acção se, e quando, for interactuante com as capacidades (...) das escolas e dos profissionais para agirem lúcida, reflexiva e inteligentemente no sentido de o apropriar ao nível da práxis.

B) Componente Investigativa

1 – Introdução

Na sequência da primeira reflexão de 1.º CEB surge a dimensão investigativa deste trabalho onde pretendo ficar a saber qual a perceção das crianças do 1º ano do 1.º CEB acerca da escola, assim como quais os fatores que influenciaram essa perceção, nomeadamente a construção da identidade e a influência da opinião das pessoas que lhe são significativas. Começo então por fazer referência ao desenvolvimento esperado para crianças da 2ª e 3ª infância e ao processo de construção da identidade. Refiro ainda o processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB; a construção da representação da escola e as influências sofridas nesse processo, nomeadamente a influência dos professores e familiares e por último refiro-me à importância e potencialidades da frequência da Educação Pré-Escolar.

1.1 - Relevância do estudo

Considero ser relevante a realização de um estudo neste domínio tendo este sido realizado com a intenção de demonstrar a importância do educador e professor terem consciência do impacto de todas as suas ações e atitudes - nomeadamente das suas opiniões e dos processos de ensino e aprendizagem que desenvolvem com as crianças - na formação das representações das crianças que acompanham. Como futura educadora e professora, considero que este estudo tem toda a pertinência, uma vez que poderá ajudar-me a compreender a importância do meu trabalho e do impacto que este pode ter no desenvolvimento e na formação das crianças com quem trabalharei.

A importância da compreensão das perceções das crianças acerca da escola permite aos adultos que as rodeiam no contexto escolar, neste caso especificamente aos educadores e professores, perceber a sua vivência escolar, nomeadamente quais as aspirações e expectativas da criança acerca da escola de modo a poder mais facilmente ir ao encontro do que ela anseia, possibilitando assim uma educação de melhor qualidade.

Outras das razões que me levaram a escolher este tema prende-se com o facto de o autoconceito do indivíduo ter impacto no seu comportamento orientando as suas ações e

interações, como refere Emídio *et al.* (2008). O facto de eu tomar conhecimento do autoconceito e percepções dos meus alunos acerca da escola, possibilita-me uma melhor compreensão dos seus comportamentos e atitudes o que me pode levar a orientá-los de outro modo e a alterar a minha ação pedagógica. Naturalmente ao estudar esta temática posso vir a compreender melhor determinados comportamentos das crianças em contexto escolar, uma vez que sei quais são as suas conceções acerca da escola.

Visto ainda que a minha formação académica me possibilitará ser educadora e professora, é importante ter noção do impacto de todas as ações e atitudes do educador e da frequência do ensino pré-escolar, nas crianças, de modo a poder melhorar o meu trabalho e formar crianças interessadas pela escola. Daí que eu tenha realizado o presente estudo a fim de ficar com uma noção mais real das representações passadas e percepções presentes deste grupo de crianças.

2 – Enquadramento Teórico

Neste capítulo apresento os contributos de diversos autores que fundamentaram a problemática por mim explorada e que usei como base para este estudo.

Para tal, ao longo do enquadramento teórico abordei diversos tópicos que considero serem pertinentes para poder desenvolver este estudo e perceber as implicações nele contidas. Começo assim por clarificar o desenvolvimento global das crianças do 1.º CEB, uma vez que serão estas o público-alvo deste estudo, e dada a sua relevância na compreensão do seu processo de desenvolvimento.

De seguida faço referência ao processo de construção da identidade, uma vez que este tem influência na forma como as crianças percecionam a realidade nesta faixa etária; como entendem que são vistas pelos outros; como se percecionam a si próprias e na forma como visualizam o futuro e o desconhecido, que neste caso é a escola de 1.º CEB.

Logo de seguida menciono alguns aspetos referentes ao processo de transição das crianças da educação pré-escolar para o 1.º CEB, dado que se constitui para muitos um marco importante na sua vida de criança e marca o início de uma nova vida.

Referencio ainda alguns estudos e conceitos associados às representações que as crianças têm da escola, antes de a frequentarem e os possíveis fatores que podem influenciar a construção dessas representações, destacando particularmente as influências exercidas pelos educadores, professores e familiares.

Por fim e sabendo que nesta idade as crianças se encontram num complexo processo de construção e reconstrução das suas identidades pessoais, refiro-me a alguns aspetos relevantes neste âmbito, nomeadamente relacionados com a memória, pois são eles que, mais tarde, também irão influenciar a construção das suas identidades pessoais, tendo por base as vivências da criança e que esta guardou na memória, assim como todas as recordações que lhe são significativas.

2.1 - Desenvolvimento global das crianças na 2ª e 3ª infância

Segundo Tavares *et al.* (2007, p. 34), o desenvolvimento humano é um processo que tem início aquando da conceção do indivíduo até ao final da sua vida e surge como resultado de fatores psicológicos, “biológicos, sociais e culturais”. Este desenvolvimento contempla as mudanças que ocorrem ao longo de toda a vida de um ser humano “na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento como resultado da interacção entre factores biológicos e contextuais” (*ibidem*). Neste caso específico, o que pretendo estudar são os fatores contextuais e a influência destes.

O desenvolvimento é entendido como o estudo da mudança e da estabilidade ao longo de toda a vida e torna-se um tema complexo de explorar uma vez que são vários os momentos de estabilidade e de mudança em cada pessoa, ao longo da sua vida.

Reis (2005) refere que para Wallon (1986) e Vygotsky (1989), o indivíduo desenvolve-se no decorrer das ações com o meio e das mudanças resultantes da interação entre o sujeito e o mundo, nomeadamente nas relações interpessoais em que este se envolve.

“Em cada período de ciclo vital, as pessoas possuem necessidades e tarefas características do desenvolvimento” (Papalia *et al.*, 2006, p. 61). Dada a importância de aprofundar o meu conhecimento sobre as características das crianças, nomeadamente nas idades abrangidas na minha prática pedagógica e no meu estudo, apresento, em

seguida, uma síntese das ideias essenciais enunciadas por alguns autores tendo por base a separação por faixas etárias, nomeadamente sugeridas por Papalia *et al.* (2006). Estes autores propõem uma divisão do desenvolvimento na infância em quatro períodos: 1) período pré-natal – que abrange desde a concepção ao nascimento; 2) primeira infância – nascimento aos 3 anos; 3) segunda infância – 3 aos 6 anos, e 4) o período designado por terceira infância- 6 aos 11 anos, aquele que corresponde às idades dos alunos envolvidos neste estudo. Por outro lado, outros autores como Tavares *et al.* (2007), sugerem uma divisão do desenvolvimento na infância em três períodos: 1) um primeiro que abrange os dois primeiros anos de vida; 2) o período pré-escolar – dos 2 aos 6 anos e, 3) o período escolar – dos 6 aos 11-12 anos.

Apesar de utilizarem diferentes nomenclaturas e modos de categorizar o desenvolvimento na infância, estes e outros autores como Bee (1986) e Sprinthall, Sprinthall (1993), apontam alguns pontos fulcrais que nos ajudam a caracterizar as crianças nestas faixas etárias e a melhor compreender o seu normal desenvolvimento. É relevante salientar que, apesar destas divisões propostas pelos autores, as características não são consideradas estanques de nenhuma faixa etária, podendo estas aparecer no período anterior ou seguinte (Papalia *et al.*, 2006; Tavares *et al.*, 2007). É igualmente de salientar que, na faixa etária dos participantes deste estudo, 6 e 7 anos, as crianças encontram-se, de acordo com os autores, numa fase que podemos considerar como sendo de transição entre a segunda e a terceira infância.

Tavares *et al.* (2007, p. 63) considera a infância como uma, “fase desenvolvimental”, sendo esta “caracterizada por relevantes aquisições e modificações.”

Na segunda infância, dos 2 aos 6 anos, segundo Craig (1996), citado por Tavares *et al.* (2007), há um grande desenvolvimento cerebral que possibilita aprendizagens mais complexas e a “maturação cerebral e o processo de maturação biológica” desenvolvem-se e permitem a preparação da criança para o processo de literacia (*ibidem*, p. 52), que será formalmente iniciado com a entrada da criança no 1.º CEB. Nesta altura as crianças têm cerca de 5-6 anos e estão assim na passagem para a terceira infância, onde existem mudanças óbvias entre as crianças e, embora o crescimento físico seja mais lento, há um reforço da aprendizagem de novas habilidades como ler e escrever e um aperfeiçoamento das capacidades físicas já anteriormente adquiridas revelando estas

uma maior coordenação (Bee, 1986; Sprinthall, Sprinthall, 1993; Deldime, Vermeulen, 2001; Papalia *et al.*, 2006; Tavares *et al.*, 2007).

Já a nível cognitivo e segundo Tavares *et al.* (2007); Sprinthall, Sprinthall (1993) há um grande desenvolvimento ao nível da linguagem e um aumento significativo do léxico mental. Bee (1986), reforça que existem grandes alterações cognitivas na linguagem e nas interações sociais.

É ainda neste período, dos 2 aos 6 anos, que a criança começa a fazer um uso mais refinado do pensamento simbólico, começando a entender melhor as “identidades, espaços, causalidade, categorização e número” (Papalia *et al.*, 2006, p. 284). Estas “apresentam uma melhora significativa da atenção e da velocidade e eficiência com que processam as informações; elas começam a formar memórias de longa duração” (*ibidem*, p. 298). Como será focado ao longo deste estudo, é desde tenra idade que as crianças começam a ter uma noção da sua identidade, embora só por volta dos sete anos essa construção de identidade seja feita de forma mais marcada e consciente.

Na segunda infância, a nível psicossocial, é reforçada a valorização que as crianças dão aos adultos que lhe são próximos e mais significativos, sendo mais uma vez referida a importância que é dada ao contacto com os adultos, nomeadamente com o educador e os benefícios que advêm da frequência da educação pré-escolar, que permite, entre outras coisas, uma iniciação mais marcada da socialização, bem como o estabelecimento de regras e normas de convivência que serão extremamente importantes no desenvolvimento da criança e na entrada desta no 1.º CEB.

Devem ser igualmente valorizados os relacionamentos entre colegas de modo a que as crianças tomem consciência do que é ser e ter um amigo; aprendam a resolver os problemas nos relacionamentos sociais e aprendem valores morais. Um conjunto de autores (Bee (1986); Sprinthall, Sprinthall (1993); Deldime, Vermeulen (2001); Papalia *et al.*, (2006); Tavares *et al.*, (2007)) referem que há um aumento significativo da capacidade de socialização e a criança toma posse de "regras e normas sociais, significados culturais da sociedade em que se integra e desenvolve o seu autoconceito" (Tavares *et al.*, 2007, p. 55). Tal como será reforçado de seguida, é através do contacto com os fatores sociais que a rodeiam, que a criança constrói a sua identidade.

2.2 – Construção da identidade

Com as diferentes vivências a criança vai construindo naturalmente a sua identidade ao identificar-se/incluir-se e dissociar-se/excluir-se de determinados contextos, espaços e indivíduos. Surge assim o seu primeiro conceito de si própria, sendo este resultado “das primeiras experiências com o mundo exterior” (Campos, 1990, p.257).

É cerca dos sete anos de idade que a criança começa a “discriminar entre o pensamento e o corpo” e entende que é diferente dos outros não por parecer diferente, mas porque tem “pensamentos e opiniões e comportamentos diferentes” (Campos, 1990, p. 258) que a tornam um indivíduo social mas com características únicas. Segundo Harter (1993, 1996, 1998) citado por Papalia *et al.* (2006 p. 401), é nesta idade que as crianças “têm capacidade cognitiva de formar sistemas representacionais: autoconceitos amplos e abrangentes que incorporam diferentes aspectos da sua identidade.”

É na terceira infância ou seja, entre os seis e os onze anos de idade, que ocorrem mudanças importantes na criança, nomeadamente a nível cognitivo, através do desenvolvimento do raciocínio formal, desenvolvendo conceitos mais complexos de si mesma e compreendendo-se e controlando-se progressivamente melhor em termos emocionais. Todos estes aspetos incentivam a criança a procurar uma maior autonomia que a prepara para uma melhor compreensão de si própria e do que a rodeia, contribuindo assim para a progressiva construção da sua identidade. Isto origina que “a construção da identidade surge da necessidade do indivíduo organizar e compreender a sua individualidade de uma forma consistente e sem contradições” (Campos, 1990, p.262). Neste sentido compreende-se que a construção da identidade depende do contexto relacional da criança e dos indivíduos que nele existem. Contudo Vieira (2011, p. 74) afirma “que a transmissão de uma identidade não é feita a papel químico do contexto para o actor.” A identidade é “uma fusão entre o background já possuído e as alternativas culturais detectadas e interiorizadas pelo indivíduo.” A sua construção não é a integração do novo no já adquirido, mas sim a interpretação e incorporação pessoal feita por cada um e que “por isso é autoconstruída” (Vieira, 1999, p.48) e idiossincrática.

É extremamente importante que a criança construa a sua própria identidade o que “faz com que o mundo se torne mais organizado e previsível” (Papalia *et al.*, 2006, p. 285).

Devereux, citado in Vieira (2011), afirma que para se falar em identidade é impossível não se ter em conta a modelagem cultural que é nomeadamente exercida pelos adultos que rodeiam a criança.

Milhano (2011 b) enuncia uma série de fatores que, de acordo com a literatura, colaboram para o desenvolvimento da identidade das crianças: o contexto familiar; o apoio parental, o contexto escolar e a influência da presença de diferentes paradigmas conceptuais e metodológicos nas práticas dos professores. Como será visível ao longo de todo este trabalho, existe uma forte relação entre o processo de construção da identidade da criança e as influências várias que esta recebe destacando-se neste estudo o papel dos professores, dos educadores e dos pais. Sendo exatamente este um dos objetivos deste estudo, perceber quais as representações das crianças acerca da escola; perceber como é que as crianças formam essas representações e que fatores influenciam a construção destas.

Campos (1990), afirma que a interação social e o conhecimento dos outros facilitam o processo de construção do Eu, dando a este conceito um valor avaliativo, uma vez que é através deste que o indivíduo e a sociedade o avaliam. A opinião das pessoas que lhe são significativas, nomeadamente neste contexto os educadores, professores e os pais, torna-se igualmente importante uma vez que estes também avaliam se o indivíduo alcança ou não as suas expectativas. Este sofre assim influências individuais, interpessoais e sociais.

Vieira (2011, p. 72) sustenta igualmente esta ideia ao assegurar que “a identidade resulta da negociação entre a auto-identidade (definida por si só) e a hétero-identidade (definida pelos outros).” Vieira (1999, 2011), afirma ainda que a identidade é construída e reconstruída através das trocas que o indivíduo faz com a sociedade e os elementos que a compõem.

Milhano (2011 b) refere a importância do autoconceito e da personalidade na relação com a noção de identidade. Citando North e Hargreaves (2008), Milhano (2011 b) parafraseia que os aspetos relacionados com o meio social têm impactos nas perceções que as crianças em desenvolvimento têm de si próprias. Continua explicando que os sistemas de representação de cada um são fruto de inúmeros autoconceitos e imagens, representações de si próprio que existem em relação a domínios ou situações

particulares nos quais cada um está mais próximo e envolvido. Neste sentido, como menciona, a identidade pessoal, de cada um, refere-se à “visão geral que eu tenho de mim próprio nos quais estes diferentes auto-conceitos são integrados” (North & Hargreaves, 2008, p. 26, citados por Milhano, 2011 b, p. 12). Milhano reforça alguns dos aspetos que referi anteriormente, ao afirmar que as memórias das vivências das crianças influenciam a construção das suas representações e o processo de construção da sua identidade, que se forma tendo por base aquilo que a criança já experienciou em anos anteriores e que se tornou significativo e guardou na sua memória.

Num estudo centrado no desenvolvimento da identidade musical e desenvolvido com crianças do 3º e 4º anos do 1.º CEB, Milhano (2011 a) enumera um conjunto de estudos que reforçam a importância de uma abordagem sociocultural na educação, na medida em que o desenvolvimento da identidade tem origens biológicas, mas é sucessivamente moldado pelos outros, pelos grupos, pelas situações e pelas instituições que as crianças vão encontrando à medida que se desenvolvem numa determinada cultura.

Vieira (1999), fala mesmo em metamorfose, uma vez que o indivíduo vai reformulando e reajustando a sua identidade consoante a evolução/alteração da sociedade em que se insere. A entrada no ensino formal é mais uma vez muito significativa, visto que há uma alteração de todo o contexto social, o que fomentará possivelmente uma alteração da perceção da criança acerca de si mesma.

Segundo Vieira (2011), a construção da identidade decorre na infância através da imitação do adulto. Como será reforçado mais à frente, é notório que os adultos significativos para as crianças, nomeadamente os professores, educadores e os pais, têm uma forte influência sobre estas e podem mesmo determinar a forma como estas veem o mundo e encaram a realidade (Papalia *et al.*, 2006; Bastos, 2007; Reis, 2005).

2.3 - Transição para o 1º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer do meu estudo considereei ser relevante fazer referência ao processo de transição entre níveis de ensino, uma vez que os participantes deste estudo se encontram a frequentar o 1º ano de escolaridade do 1.ºCEB, tendo conseqüentemente vivenciado recentemente a transição da educação pré-escolar para o ensino básico.

Tal como afirmam Zão, Seabra (1999) citados por Bastos (2007), o processo de transição do pré-escolar para o 1.º CEB e entre os outros ciclos, tem sido pouco explorado do ponto de vista da criança, daí que seja importante perceber o que este processo envolve.

Este momento de transição entre níveis educativos é marcante na vida da criança, assim como o são os adultos que nele participam de forma mais presente, tais como pais, educadores e professores. Este é um processo complexo e dinâmico uma vez que sofre a influência de inúmeros fatores que vamos caracterizar resumidamente.

Nesta fase da vida, a criança sofre alteração de diversas estruturas que vinha a construir até então, nomeadamente da representação da sua identidade, uma vez que esta, como já referi, é influenciada por diversos fatores, entre os quais o contexto sociocultural onde o indivíduo se insere. Dado que no processo de transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB há entre outros aspetos uma alteração do contexto relacional da criança, podendo influenciar o processo de construção da sua identidade. Abrantes (2005, p.32) vê estes processos de transição como “processos de reconstrução identitária que envolvem a totalidade do indivíduo e das suas relações.” A transição entre estes dois contextos pode tornar-se uma situação potenciadora de conflitos e exclusões sociais, na medida em que

a mudança de contexto social gera, nos actores, um sentimento de “começar de novo”, implicando um processo de ruptura com uma ordem estalecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações (*ibidem*, p.28).

Papalia, *et al.* (2006, p.308), fazem referência a Ladd (1996) que afirma que “a sineta que marca o início do primeiro dia da pré-escola representa uma mudança abrupta na vida de uma criança.” Sendo, mais tarde, “o primeiro dia na escola “de verdade” (...) um marco – um sinal dos avanços internos que possibilitam essa nova condição” (*ibidem*, p.382).

Bastos (2007); Castro e Rangel (2004) Nabuco (1992); Nabuco e Lobo (1997); Marchão, (2002) e Serra (2004) alertam nos seus estudos, para o facto de uma articulação entre os diferentes ciclos, facilitar este processo de transição uma vez que o torna menos doloroso para a criança visto que não existem diferenças tão marcadamente óbvias. Pois tal como referem Castro e Rangel (2004, p.137) “As diferenças de práticas

entre os dois níveis parecem ser ainda notórias, evidenciando (...) um contraste acentuado quer nas relações interpessoais, quer nas relações e posturas face às aprendizagens e à aquisição de saberes.”

A respetiva articulação curricular entre os diferentes níveis educativos permite que o educador e o professor possam ter noção das realidades educativas de cada nível. No sentido de potenciar uma maior aproximação, tem sido criada legislação que facilita a articulação educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. Segundo Patrício (1992, p.8) citado por Bastos (2007, p.97) é,

com efeito, grave a responsabilidade de todo o educador ou professor. É mais grave ainda a responsabilidade dos que têm em mãos a formação de educadores e professores. Na verdade, a formação de educadores e professores deve começar por ser pensada em comum por aqueles que recebem o encargo social de a levar à prática.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.91) reforçam este aspeto ao referir que “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º CEB facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória.” A Circular nº17 (2007, s.p.) do Ministério da Educação refere igualmente a necessidade de o educador “ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade”. Este documento refere ainda que “A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino.”

Os adultos sabem de antemão que a transição da criança para o 1.º CEB representa uma alteração ao nível dos contextos e papéis que esta desempenha e encaram este momento como potenciador de dificuldades de adaptação ao novo espaço e seus intervenientes. Como tal, os adultos, devem preparar a criança para esta transição, antevendo possíveis situações que possam surgir. Torna-se essencial transmitir às crianças regras de convivência e postura na sala de aula, exigindo delas mais concentração e atenção na realização das atividades, entre outros aspetos (Bastos, 2007). Como refere Silva (2004, p.103) é necessária “uma maior disciplina.”

Esta relação curricular não pode contudo exigir que a educação pré-escolar assuma as funções do 1.º CEB ou sirva apenas como preparação para o nível seguinte. Refere-se

antes à realização de trabalho conjunto que valorize o currículo nos dois níveis educativos (Serra, 2004). A mesma autora (2004, p. 121) refere que

os professores/educadores do século XXI serão (...) professores reflexivos, que encontram estratégias que ultrapassam as áreas específicas da sua formação inicial e encontram espaços multidisciplinares e multiinstitucionais, na procura de uma organização mais flexível que prepare a criança para os desafios que terá de enfrentar no futuro.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997), citados em Bastos (2007, p.177), “a educação pré-escolar tem ao longo do percurso da criança adquirido funções distintas o que caracteriza os recortes etários ao longo do seu desenvolvimento.” Se até então se considerava que na educação pré-escolar a criança apenas brincava e se entretinha em atividades sem grande exigência, atualmente este nível de ensino já é visto de outra forma. Este deve proporcionar à criança atividades cada vez mais complexas, tendo em conta os aspetos que referi anteriormente relacionados com regras de convivência e postura, mas também com o despoletar do desejo de aprender, que, como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.91), “a educação pré-escolar deverá ainda ter favorecido atitudes que facilitam a transição e que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente a curiosidade e o desejo de aprender.” Nabuco (1992, p. 82) refere que “É importante que os educadores no pré-escolar se apercebam do processo individual de desenvolvimento de cada criança e a ajudem a progredir até ao máximo das suas capacidades.”

Para além destes aspetos o professor do 1.º CEB deve perceber que

o ensino básico se deve apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória, sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens sistematizadas do ensino básico (Serra, 2004, p. 76).

Quero assim salientar que, a educação de infância deve ser percorrida pela criança tendo por base uma continuidade educativa e que para tal é necessário o professor ter em conta “as aprendizagens que as crianças já realizaram de forma a respeitar os seus ritmos de evolução” (Marchão, 2002, p.34) evitando assim cortes abruptos no desenvolvimento contínuo da criança. Nabuco (1992) e Nabuco e Lobo (1997) referem a importância dos pais, como elementos facilitadores da implementação da continuidade educativa.

Todavia há que ter em consideração que este processo “pressupõe um trabalho a longo prazo, entre os docentes, ao invés das tradicionais actividades pontuais” (Serra, 2004, p. 120). Para que este processo seja exequível é necessário ter estes aspetos em conta aquando da formação inicial de educadores e professores (Nabuco, 1992; Nabuco & Lobo, 1997; Marchão, 2002; Serra, 2004), pois tal como afirma Serra (2004, p. 122) “A formação inicial pode promover um conhecimento mútuo das realidades educativas de cada nível, procurando o diálogo entre futuros docentes, de forma, a fomentar o encontro de plataformas de articulação curricular e a facilitar a transição entre ciclos.”

Embora se referencie a importância da articulação curricular entre estes níveis, ainda não são mencionados os mecanismos facilitadores desse processo, cabendo aos educadores e professores serem reflexivos e encontrarem soluções viáveis baseadas na comunicação entre os profissionais dos dois níveis (Serra, 2004; Silva, 2004), “criando estratégias de colaboração em projectos concretos de educação.” (Nabuco & Lobo, 1997, p. 36).

O estabelecimento de articulação entre estes dois níveis de ensino permite “respeitar o processo evolutivo natural da criança” (Serra, 2004, p. 76; Monge, 2002). Evitando que se repitam situações como as retratadas no estudo sobre a transição entre a educação pré-escolar e o 1.ºCEB, feito por Silva (2004) intitulado *Do jardim-de-infância para o 1º Ciclo – Como os professores veem a transição*, onde apresenta relatos de professoras de 1.ºCEB que desconhecem o trabalho que é realizado na educação pré-escolar.

2.4 – O processo de construção da representação da escola

Como futura educadora e professora, considero esta temática bastante interessante pois torna-se cada vez mais importante ouvir o aluno, para o conhecer melhor, tendo em conta os seus interesses, necessidades, formas de pensar e agir, podendo planificar a minha ação educativa, indo ao encontro da satisfação pessoal deste e evitando assim a possibilidade de desinteresse e conseqüente abandono escolar.

Segundo Mollo (1979), citado por Cruz (1997), a representação é um sistema dinâmico e uma atividade de construção e reconstrução da realidade pelo sujeito, o que implica que as representações das crianças, neste caso acerca da escola de 1.º CEB, não sejam

sempre as mesmas em diversos momentos da vida destas, para além de sofrerem diversas influências do meio social e daqueles que a rodeiam (*ibidem*; Bastos, 2007). As representações que a criança constrói da escola, antes de a frequentar, são fortemente influenciadas pela opinião dos que a rodeiam e lhe são significativos, contudo, só com a entrada na escola de 1.º CEB é que a criança constrói uma opinião com base mais pessoal uma vez que já vivencia aquele contexto de forma direta.

Papalia *et al.* (2006), questionaram-se acerca da forma como a criança se adapta ao novo ambiente e chegaram à conclusão que essa adaptação é influenciada por diversos fatores, podendo esses depender de características da criança, citando “idade, sexo, competência cognitiva e social e capacidade de enfrentamento”, bem como do ambiente em que se insere, tendo em conta “ambientes doméstico, escolar e comunitário” (*ibidem*, p. 308).

Segundo Abrantes (2005) são diversos os autores (Bernstein (1975); Bourdieu (1982); Elias (1989); Lahire (1998)) que referem a linguagem como um ponto fulcral nesta transição, uma vez que a criança tem que se adequar ao tipo de linguagem utilizado no meio do qual passará a fazer parte. Tal como mencionei no capítulo do desenvolvimento da criança, é por volta da entrada na segunda infância, com 6-7 anos de idade que a criança começa a refinar a sua linguagem e a adequá-la ao contexto onde se encontra.

2.5 - Influência dos professores e familiares

Segundo Wallon (1949/1995) referido por Reis (2005), o que está na base das interpretações e representações que o sujeito usa para dar significado ao mundo que o rodeia é a afetividade. Daí a grande importância dada à opinião daqueles com quem a criança estabelece relações próximas.

O comportamento dos pais e dos adultos com quem ela se relaciona vão igualmente influenciar fortemente a forma como a criança se comporta uma vez que estes são vistos como modelos para ela. Pois tal como defende Iturra citado por Vieira (2011, p. 36) “As crianças vêem o mundo através dos olhos dos adultos, porque a criança não tem ainda conceitos”.

MacDonald et al. (2002), em Milhano (2011 b) reforçam, em estudos sobre o desenvolvimento e educação, que esta perspectiva sociocultural têm conduzido a um interesse crescente sobre as auto percepções de quem aprende e de quem ensina, sobre as percepções de cada um sobre o outro e sobre a relação entre estes.

Papalia *et al.* (2006), afirmam que o tipo de relacionamento que é estabelecido com o educador influencia o êxito acadêmico da criança e o envolvimento desta nas atividades de sala de aula. Assim o meio social e os adultos (pais, educadores e professores) que trabalham com as crianças influenciam as atitudes destas acerca da escola, embora nem sempre possuam consciência de que podem ser eles os responsáveis principais da representação que a crianças cria da escola (Bastos, 2007; Gracio, 1997, citado em Bastos, 2007). Daí que o estabelecimento de uma boa relação entre o educador / professor com a criança seja extremamente importante, pois estes podem influenciar diretamente a forma da criança encarar a realidade.

Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) sugerem que uma articulação entre os pais, os educadores e professores, pode minimizar para a criança as consequências eventualmente dolorosas da transição de níveis de ensino. Assim, propõem que

é também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (ibidem, p.28).

2.6 - Influência da frequência da Educação Pré-Escolar

Reis (2005, p.58) afirma que “as experiências vivenciadas pelas crianças nas instituições educativas (creche, pré-escola ou escola) trazem em si sentimentos, afetos, valores, representações que podem favorecer ou dificultar o processo de escolarização.” Dias *et al.* (2004), sustentam igualmente esta ideia ao referirem que nos casos em que a criança tenha frequentado o ensino pré-escolar tem tendência a estabelecer relações mais próximas com o professor. Marchão (2002) afirma que a frequência do ensino pré-escolar traz inúmeros efeitos positivos para a vida do indivíduo indo estes para além da infância e refletindo-se inclusive durante a sua vida adulta. A autora aponta ainda que a

frequência da educação de infância traz vantagens a todo o desenvolvimento da criança, mas nomeadamente ao nível da “integração social” (*ibidem*, p. 33).

Bastos (2007, p.9) refere Santiago (1997, p.86) quando este afirma que a escola se transforma assim num local onde ocorrem inúmeras interações e “uma série de fenómenos que originam, mantêm ou transformam as atitudes e que, por isso, concorrem para imprimir determinadas orientações às representações sociais da escola.”

Perante a literatura consultada, o facto das crianças entrarem para a escola formal potencia que as suas perceções, atitudes, crenças e experiências se alterem, tendo estas alterações impacto nas suas memórias, personalidade e construção do eu, da sua identidade.

Para Vygotsky (1991) citado por Reis (2005), o desenvolvimento das funções mentais, nomeadamente a memória dependem da mediação e cooperação dos adultos. Para a criança, a memória até então era mecânica e por volta dos 6 anos passa a ser lógica, começando a criança a estruturar as suas perceções com base no significado que lhe atribui.

Para Wallon (1986) citado por Reis (2005), o que permite guardar as lembranças no presente são o uso do simbólico e da representação.

Milhano (2011 b), citando argumentos filosóficos de David Hume, refere-se à importância da memória e da imaginação em postulados sobre a identidade em relação a um conjunto distinto de perceções temporais. Referindo o trabalho desenvolvido por DeNora, Milhano (2011 a, p.9) cita Gracyk (2004) que propõe que um verdadeiro sentido de identidade se inicia com as memórias de cada um.

3 – Metodologia

Neste capítulo apresento a metodologia e os procedimentos que utilizei durante a investigação, o contexto de investigação, os sujeitos envolvidos no estudo, os instrumentos de recolha de dados e a descrição, análise e discussão dos dados recolhidos.

3.1 - Problemática

A escolha por este tema recaiu no facto de considerar de extrema importância a necessidade de me consciencializar do impacto da ação do educador e professor no desenvolvimento da criança e como a minha ação pedagógica pode favorecer a transição da criança do ensino pré-escolar para o 1.º CEB.

Após algumas pesquisas bibliográficas, anteriormente apresentadas, confirmei o papel determinante que assumem os adultos significativos para a criança, nomeadamente o educador, aquando da preparação desta para a entrada no ensino do 1.º CEB e na formação das suas conceções acerca deste nível de ensino.

Uma vez que a minha formação académica me possibilitará a profissionalização na vertente de ensino pré-escolar e de ensino do 1.º CEB, com este estudo, poderei ter uma noção mais clara da ação pedagógica que devo ter de modo a levar as crianças a formarem conceções próximas da realidade e facilitando o processo de transição ao aproximar as duas vertentes de ensino, evitando grandes fossos entre elas.

No âmbito desta problemática defini um conjunto de objetivos, com base no objetivo geral, para o presente estudo, sendo eles:

Objetivo geral de investigação

Qual a perceção das crianças do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da sua escola?

Objetivo específicos de investigação

- a- Conhecer quais as representações que as crianças da turma X do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico tinham sobre a escola do 1.º CEB antes de a frequentarem.
- b- Compreender que fatores influenciaram as representações que as crianças da turma X do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico têm acerca da sua escola.
- c- Perceber qual a relação entre as memórias das crianças da turma X do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre as suas representações prévias da escola do 1.º CEB e a sua perceção atual.

3.2 - Opções metodológicas

Um trabalho de investigação exige a recolha e análise de dados e para tal é necessário escolher um método de investigação. Segundo Fortin (1999, p. 40), “no decurso da fase metodológica o investigador determina os métodos que utilizará, para obter as respostas às questões de investigação colocadas.”

A investigação é assim um método de aquisição de novos conhecimentos ou verificação da teoria. Esta permite-nos o alargamento de conhecimentos e o auxílio na descoberta e no aumento de saberes específicos.

Considerando que este estudo integra a prática pedagógica onde me foi permitido pô-lo em prática, este trabalho insere-se assim no paradigma qualitativo visto que o investigador é o “instrumento de recolha de dados” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 177) e visto que não tem a pretensão de responder a questões prévias nem fazer generalizações.

O paradigma qualitativo interessa-se por “compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 177). Através deste pode descreve-se na íntegra e de forma rigorosa o que se observou e o que os participantes fizeram ou disseram.

Uma vez que o aspeto central deste estudo está na análise e compreensão das conceções das crianças em relação à escola de 1.º CEB, escolhi então o paradigma qualitativo, pois

pareceu-me ser o mais adequado uma vez que se centra “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56) não existindo preocupação com a dimensão da amostra, nem com a generalização dos resultados.

A metodologia que seleccionei é ainda descritiva uma vez que agrupa dados descritivos que resultam de observações e análises de entrevistas e questionários realizados aos sujeitos participantes no estudo (Sousa & Baptista, 2011). Estes dados, resultantes da aplicação dos instrumentos foram analisados e descritos de forma rigorosa e interpretativa uma vez que foi através da análise destes que cheguei às conclusões que apresentarei posteriormente.

3.3 - Estudo de caso

Um estudo de caso consiste na “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada” (Sousa & Baptista, 2011, p.64). Fortin (1999, p. 164) refere Yin (2004), quando este afirma que um estudo de caso é uma “investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização” e “é empreendido para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo. O investigador observa e recolhe dados pormenorizados de um contexto ou indivíduo” (Merriam, 1998, citado por Bogdan & Biklen, 1994).

Nesta caso específico, trabalhei com uma turma de 1º ano do ensino básico e pretendia saber quais as conceções das crianças acerca da escola de 1º ciclo e se a opinião dos adultos que lhe são significativos influenciou a formação da sua representação acerca deste nível de ensino, antes de o frequentarem.

Este tipo de estudo é uma metodologia que apresenta algumas características específicas, sendo elas: “carácter particular”, pois centra-se num determinado fenómeno; “descritivo”, visto que o produto final é uma descrição aprofundada do fenómeno que está a ser estudado; “heurístico”, uma vez que conduz à compreensão do fenómeno a ser estudado; “indutivo”, porque estes estudos partem do particular para o geral e “holístico”, pois vê a realidade na sua globalidade (Freixo, 2010, p. 111 e 112).

Segundo Goldenberg (2003, p. 33),

o estudo caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objectivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto através de um mergulho e um objecto delimitado.

3.4 - Contexto de investigação e sujeitos envolvidos

Este estudo foi implementado numa Escola Básica da rede pública do Ministério da Educação, que pertence ao Agrupamento de Marrazes, Leiria, centrando-se numa turma de 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este projeto de investigação foi elaborado no período em que realizei a prática pedagógica supervisionada nesta instituição, entre março e junho de 2012.

O grupo de alunos é composto por 17 elementos, 8 de sexo feminino e 9 de sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

As crianças foram informadas da minha situação escolar, sabendo elas que estou a estudar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) de Leiria, onde frequento o Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para a realização das entrevistas, foi feita uma seleção por conveniência permitindo-me essa escolha uma maior facilidade na recolha dos dados de “forma rápida, barata e eficaz” (Sousa & Baptista, 2011, p.77). Os nomes dos alunos que surgem ao longo deste estudo estão apenas identificados com números e letras para proteger a identidade dos intervenientes.

3.5 - Técnicas de recolha de dados

“A escolha das técnicas depende do objectivo que se quer atingir, o qual por sua vez, está ligado ao método de trabalho” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 175). Como tal, escolhi como técnicas de recolha de dados a observação participante.

3.5.1 - Observação participante

A observação “permite o reconhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). O ato de observar corresponde à seleção pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, para poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão (Carmo & Ferreira, 1998, p.196). Para Sousa e Baptista (2011, pág. 88), “a observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local de recolha desses mesmos.”

“Observar será armazenar informação sobre o que se vê, se ouve, se diz. Será igualmente, seleccionar informação para mais facilmente, a posteriori, a analisar e interpretar” (Dias, 2009, p. 28).

Segundo Fortin (2003), existem dados que só podem ser recolhidos através da observação, sendo dificilmente obtidos de outra forma. Nesse sentido, a técnica de observação esteve presente neste estudo, pois permitiu-me observar diretamente determinados aspetos, que não foram referidos aquando da implementação dos outros instrumentos de recolha de dados. Segundo Weick (1968), citado por Fortin (2003), a observação consiste em seleccionar, provocar, registar e codificar o conjunto de comportamentos que estão ligados aos objetivos da investigação.

Ao longo do presente estudo, as observações decorreram maioritariamente em contexto de sala de aula e permitiram-me visualizar e registar algumas atitudes e afirmações das crianças que surgiram espontaneamente e se tornaram pertinentes para o meu estudo.

3.6 - Instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta o estudo que pretendia realizar e os objetivos específicos para os quais tencionava encontrar resposta, escolhi como instrumentos para a recolha dos dados, o questionário, a entrevista semiestruturada e as representações iconográficas. Segundo Fortin (1999, p. 319) os instrumentos permitirão “fornecer os resultados pertinentes no que diz respeito às questões da investigação.”

3.6.1 - Questionário

Segundo Fortin (1999, p.168) o questionário “designa toda a actividade de investigação no decurso da qual são colhidos dados junto de uma população (...) com o objectivo de examinar atitudes, opiniões (...) ou comportamentos dessa mesma população.”

Para Afonso (2005, p. 101), o questionário “é um conjunto de questões escritas a que se responde por escrito.” Este tipo de instrumento é dirigido a um conjunto de indivíduos, que ao lhe responderem, dão-nos a conhecer a sua opinião sobre o assunto estudado.

A escolha por este instrumento para recolha de dados deveu-se ao facto de este me parecer ser o mais adequado face às características do presente estudo, visto que o número de crianças que pretendia inquirir era elevado. E uma vez que, segundo Quivy citado em Quivy e Campenhoudt (1992, p. 191), este instrumento tem como vantagem a “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e proceder por conseguinte a numerosas análises de correlação.”

3.6.1.2 - Modo de aplicação

O questionário (anexo 17) foi aplicado a todos os elementos da turma, no dia 8 de maio de 2012, na sala de aula.

Uma vez que a maioria dos elementos da turma apresenta dificuldades ao nível da leitura, o questionário foi projetado e lido por mim em voz alta, questão a questão, à medida que estas iam sendo respondidas. Além da leitura das questões, foi necessário o acompanhamento individual de algumas das crianças, ao longo do registo das respostas, tendo estas dificuldades em conseguir transmitir através da escrita, as suas opiniões.

Este encontra-se dividido em duas partes sendo que cada uma delas pretendia encontrar respostas para os objetivos específicos, anteriormente referidos. O conjunto de questões da primeira parte remetia para a constatação da frequência das crianças noutros contextos de ensino e a influência dessa frequência para a formação do conceito de escola de 1.ºCEB. Com as questões da segunda parte, pretendia perceber se as

representações prévias que as crianças tinham acerca da escola de 1º CCEB são iguais às concepções atuais que têm acerca desta escola, agora que a frequentam.

3.6.2 - *Entrevista semiestruturada*

Segundo Ketele (1999), citado por Sousa e Baptista (2011), a entrevista é uma forma de recolher informação através de conversas orais, individuais ou de grupo, com elementos criteriosamente selecionados. Através destas os indivíduos podem ser interrogados acerca das suas ações, ideias e projetos. Como afirma Tuckman (2000, p. 517) “as respostas de cada uma das pessoas vão reflectir as suas percepções e interesses.”

Embora nas entrevistas semiestruturadas já possa existir previamente à realização desta, um guião com perguntas e tópicos a abordar, esta permite ainda alguma liberdade ao entrevistado, “embora não o deixe fugir muito do tema” (Sousa & Baptista, 2011, p. 80). “Uma entrevista aberta é mais flexível (...) o entrevistador pode variar os tópicos e a ordem das perguntas e fazer perguntas de seguimento baseadas nas respostas” (Papalia *et al.*, 2006, p. 84).

A opção por este tipo de entrevista justifica-se por dois fatores: permite um maior aprofundamento do tema estudado e dá ao entrevistador uma certa margem da orientação do discurso.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p.194) e Bogdan e Biklen (1994), a entrevista semiestruturada é

Certamente a mais utilizada em investigação social (...), o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. (...) Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente (...). O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos.

Há ainda dois tipos de questões possíveis de realizar nas entrevistas: questões abertas em que “o entrevistado tem a possibilidade de exprimir e justificar livremente a sua opinião” e questões fechadas em que “o entrevistado não tem a possibilidade de desenvolver a resposta” (Sousa & Baptista, 2011, p. 81). Tendo este aspeto em conta,

realizei questões abertas e fechadas, sendo a maioria delas questões abertas, de modo a que a criança pudesse expor livremente a sua opinião e posteriormente justificá-la.

Aquando da realização da entrevista o investigador e os inquiridos estabelecem um contacto direto, havendo uma verdadeira troca, durante a qual o inquirido manifesta as suas opiniões acerca de um dado assunto. Assim, o investigador, dado que as questões efetuadas serão abertas, facilita a expressão do inquirido evitando que elas se afastem dos objetivos estipulados para a investigação e permite que o inquirido aceda a um grau elevado de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Relativamente ao registo preciso das respostas das entrevistas, segundo Gil (1999, p.125 e 126) “o único modo (...) é registá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com uso de gravador.”

Werner e Schoepfle (1987, p. 78) citados por Lessard-Hébert *et al.* (2005, p. 160), defendem que a “entrevista pode contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação.”

Lessard-Hébert *et al.* (2005, p. 160), referem ainda que “a técnica de entrevista é não só útil e complementar à observação mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crianças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.”

3.6.2.1 - *Modo de aplicação*

As entrevistas (anexo 19) foram aplicadas em dois dias (15 e 16 de maio de 2012). Estas foram realizadas no período dos intervalos, na biblioteca pois era o espaço mais silencioso da escola, no referido momento.

As entrevistas foram aplicadas apenas a três crianças, tendo estas sido escolhidas por mim uma vez que, depois da análise dos questionários, considerei serem os alunos mais pertinentes, visto que um dos alunos não queria frequentar esta escola e outro respondeu não estar satisfeito com o trabalho desenvolvido nesta. Pretendia assim, através das entrevistas perceber os motivos destas respostas. O terceiro aluno é um aluno neutro, tendo este sido escolhido de modo aleatório entre os restantes elementos da turma.

As entrevistas foram gravadas de modo a poder recolher toda a informação e evitar distorções, tendo estas sido posteriormente transcritas e apresentadas em anexo (anexos 20, 21 e 22).

3.6.3 - Representações iconográficas

Para recolher os dados para este estudo recorri ainda às representações iconográficas das crianças sobre a escola de 1.º CEB, dado que este é um meio da criança relatar com mais facilidade as suas ideias e vivências. A escolha por este instrumento deveu-se assim às dificuldades que as crianças revelaram em se expressar oralmente e por escrito e à necessidade de ter um registo alternativo das suas representações e conceções sobre a escola de 1.º CEB.

Lowenfeld (1977, p. 77), afirma que as crianças por vezes se inibem de falar, por diversas razões, e que o desenho pode ser a melhor forma de lhes retirarmos algumas informações. Este afirma ainda que “a pintura converte-se, então, na melhor maneira de se desafogar.” Para Arno Stern, citado por Gonçalves (1991, p. 19), o desenho permite a expressão e esta é a melhor forma de “expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos.”

Para a criança, a arte é encarada acima de tudo como um meio de expressão espontâneo e natural, utilizando-a muitas das vezes como meio de autoexpressão (Lowenfeld, 1973). Para Salvador (1988, p.15), a criança quando desenha “põe a descoberto uma parte de si própria, e estabelece um diálogo com aqueles a quem mostra o seu trabalho.” A interpretação de um desenho, para ser justa deve ser sempre acompanhada de uma explicação oral por parte da criança. Mesmo que esta explicação se faça com poucas palavras, ajudar-nos-á a interpretar o desenho e possibilita a captação de pequenos detalhes que não estão expressamente desenhados ou referenciados neste.

Salvador (1988, p. 17) refere que “a comunicação tem sempre de encontrar interlocutor, porque senão converte-se em monólogo, e a nossa tarefa de adultos é compreender e responder ao que a criança nos comunica com os seus desenhos.”

A escolha pelas representações iconográficas recaiu ainda no facto de eu ter percebido que existiam crianças que tinham receio de verbalizar as suas opiniões e a escolha do desenho facilitou a comunicação entre nós. Lowenfeld (1977), faz referência a este aspeto ao afirmar que, embora existam aquelas crianças que verbalizam facilmente o que sentem, há sempre aspetos aos quais elas não fazem referência. Este autor afirma ainda que, quando a criança fala acerca do seu desenho, ela “solta” todas as suas sensações relacionadas com o que está fazendo, e de que nunca teríamos suspeitado, ao examinarmos os seus desenhos” (*ibidem*, p. 78).

3.6.3.1 - Modo de aplicação

As representações iconográficas foram realizadas no dia 9 de maio, na sala de aula.

Foram então pedidas duas representações iconográficas, tendo estas questões de base (anexo 18), às quais os alunos deveriam responder através do desenho. Os alunos só souberam da necessidade de realização da segunda representação, após a finalização da primeira, de modo a não baralharem os assuntos. Além da leitura das questões, foi claramente explicado o pretendido, de modo a que os alunos percebessem efetivamente o que era pretendido.

Ao longo da realização das representações iconográficas, fui circulando por entre os alunos e estabeleci com elas uma conversa individual sobre a sua produção de modo a minimizar a possibilidade de interpretações, da minha parte, menos precisas sobre as reais intencionalidades e significados. Ao longo desta conversa fui fazendo anotações das informações que me foram sendo transmitidas pelas crianças.

Com a utilização deste instrumento, não pretendia avaliar a qualidade dos desenhos ou questões inerentes ao desenvolvimento de competências no domínio da expressão plástica, mas sim recolher um maior número de informação, uma vez que o desenho é uma forma informal de os alunos se expressarem e na qual eles, por norma, refletem claramente as suas opiniões e sentimentos acerca dos diversos assuntos. Este instrumento foi igualmente escolhido, uma vez que se trata de uma turma de 1º ano do 1.º CEB, em que os alunos ainda não dominam completamente os códigos de expressão escrita e expressão oral.

4 – Apresentação e análise de resultados

Neste capítulo do estudo apresento e analiso os dados que recolhi ao longo do estudo com a aplicação de cada um dos instrumentos de recolha de dados, mais precisamente: questionário; entrevista e representações iconográficas.

Para Bogdan & Biklen (1994, p. 205), a análise dos dados

é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais, que foram sendo acumulados, com objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

A análise dos dados “envolve” assim “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (*ibidem*, p.205).

4.1 - Questionário

Como referi anteriormente, o questionário é composto por questões de resposta aberta e fechada e, de seguida, irei fazer uma apresentação e análise de acordo com a frequência, isto nas questões dicotómicas. Nas questões de resposta aberta procurei criar categorias de modo a agrupar os dados recolhidos, facilitando assim a sua análise.

Na primeira questão, interrogava as crianças acerca da frequência do ensino pré-escolar, tendo todos os alunos respondido afirmativamente, visto que todos frequentaram pelo menos um ano de ensino pré-escolar. De seguida questionava qual o nome da pré-escola que frequentaram, à qual foram dadas respostas distintas, revelando que as crianças que constituem a turma, provêm de diferentes instituições educativas.

Com a terceira questão pretendia saber qual tinha sido a intervenção dos adultos que acompanharam a criança na formação da sua representação acerca da escola de 1.º CEB. Nas respostas obtidas nesta questão e na seguinte, dezasseis crianças afirmaram que já lhes tinha sido falado na escola de 1.º CEB referindo nomeadamente: os pais e as educadoras. Houve apenas um aluno que afirma que ninguém lhe falou sobre esta escola. Quando lhes perguntei quem lhes tinha falado sobre a escola, as respostas foram diversas, como é visível pela análise da tabela que apresento abaixo:

Tabela I - Respostas das crianças à quarta questão do questionário.

Educadora	8
Pais	7
Irmã	1
Pessoa desconhecida	1

Como é visível através da análise da tabela, a maior influência referida pelos alunos foi a das educadoras de infância e dos pais. Estes dados sublinham a influência dos adultos na formação das representações das crianças como eram expectáveis de acordo com o enquadramento teórico efetuado.

Quando os inquiri acerca das opiniões transmitidas por terceiros sobre a escola de 1.º CEB, os alunos apresentaram diversas respostas, cujo resultado do processo de categorização, apresento de seguida:

Tabela II - Respostas das crianças à quinta questão do questionário.

Aprender	6
Fazer trabalhos / trabalhar	5
Escola boa / divertida	4
Estudar	2
Reencontrar amigos	1

Apesar de serem diversas as respostas sobre o que lhes foi dito da escola de 1.ºCEB, a grande maioria incide sobre questões ligadas ao trabalhar, aprender e estudar, havendo apenas uma minoria relacionada com lazer e apenas um aluno refere que lhe foi dito que nesta escola iria encontrar colegas que também andaram com ele no ensino pré-escolar.

Quando lhes perguntei se o desejo deles era ir para aquela escola, obtive 15 respostas afirmativas e 2 respostas negativas, justificando estes últimos que queriam ir para outra escola nas redondezas, mas que por motivos alheios à sua vontade, isso não aconteceu.

Na última questão do primeiro grupo questionei os alunos sobre as atividades que esperavam desenvolver naquela escola, antes de a frequentarem. As respostas foram diversas e são apresentadas na tabela seguinte:

Tabela III - Respostas das crianças à sétima questão do questionário.

Trabalhar	5
Brincar	5
Aprender	5
Estudar	4
Cantar	2
Aulas	1
Pintar	1
Jogar futebol americano	1

Analisando a tabela III, registro que embora existam 5 alunos que referem que iriam para esta escola brincar, a grande maioria dos alunos refere em maior número, mais uma vez, assuntos relacionados com o trabalhar, aprender e estudar. Começa assim a denotar-se uma tendência para os alunos afirmarem que na escola de 1.º CEB as atividades se relacionam mais com o trabalho e não tanto com o lazer.

No segundo grupo de questões, centrei-me na recolha de dados relacionados com a opinião das crianças acerca da escola, agora que a frequentam.

Com a primeira questão deste grupo pretendia saber o grau de satisfação das crianças acerca do trabalho desenvolvido na escola. Dezasseis alunos responderam que estão

satisfeitos com o trabalho desenvolvido e um aluno respondeu não estar satisfeito. De salientar que este aluno que respondeu não estar satisfeito com o que se faz na escola, é um dos alunos que não queria frequentar esta escola, querendo ir para outra nas redondezas, pelo que, eventualmente, este poderá ser o motivo da sua insatisfação.

Querendo fazer um paralelismo com a questão anterior em que os questionei sobre o que pensavam que se iriam fazer nesta escola antes de a frequentarem, desta vez inquiri-os acerca da sua opinião sobre o que pensam que se deve fazer na escola de 1.º CEB, agora que já a frequentam. Desta questão obtive diversas respostas que organizei de seguida sobre a forma de tabela.

Tabela IV - Respostas das crianças à nona questão do questionário

Trabalhar	7
Brincar	7
Estudar	4
Aprender	2
Ouvir as professoras	2
Estar calado	1
Estar sentado	1
Almoçar	1

Observando a tabela IV, percebe-se que embora ainda exista um elevado número de alunos a referir questões ligadas com o trabalhar, estudar e aprender. As outras questões que segundo as crianças também caracterizam a escola de 1.º CEB relacionam-se com o brincar e o comportamento que se deve adotar dentro da sala de aula e as atitudes relacionadas com esse comportamento. Há ainda um aluno que refere o facto do almoço, uma vez que as crianças almoçam na escola.

Estes aspetos já revelam uma certa diferença na forma das crianças verem a escola, não se centrando apenas nas questões do trabalho, mas alargando os seus pontos de referência. Ou seja, já se começa a notar diferenças significativas entre as representações que as crianças tinham formado acerca da escola de 1.º CEB, enquanto ainda frequentavam o ensino pré-escolar e as conceções que agora percecionam.

Quando questionei os alunos se a escola presentemente é o que eles esperavam, antes da sua entrada efetiva nesta, 16 alunos respondem que sim, havendo apenas 1 aluno que refere que a escola não é o que ele esperava. Este aluno é aquele que, no início do questionário, referiu que ninguém tinha falado com ele acerca desta escola, tendo este uma ideia muito peculiar acerca do trabalho que esperava desenvolver na escola de 1.º CEB, uma vez que apenas refere que esperava jogar futebol americano e ter uma sala de ginástica. Atualmente o aluno mostra-se desiludido por não ter encontrado nenhuma destas coisas. Esta situação salienta mais uma vez a importância do educador e a forte necessidade do educador desta criança ter desconstruído esta ideia utópica, devendo ter acompanhado a criança ajudando-a a perceber que a escola que ele iria frequentar futuramente não seria exatamente como ele pretendia e explicando-lhe o que ele iria encontrar na realidade, de modo a que esta criança pudesse ter construído uma representação da escola mais próxima do real e facilitando assim a sua transição.

Por último, foi pedido aos alunos que explicassem o porquê da escola de 1.ºCEB presentemente ser ou não o que esperavam encontrar. As respostas obtidas foram novamente diversas e apresento-as de seguida numa tabela.

Tabela V - Respostas das crianças à décima primeira questão do questionário.

Gosta de trabalhar e aprender	10
Podem brincar	6
É o que esperavam	2
Recinto exterior	2
Professora é boa	1

Mais uma vez, e reforçando o que tem vindo a ser visível nas respostas anteriores, as respostas centram-se muito nas questões relacionadas com o trabalho e a aprendizagem, havendo no entanto um considerável número de alunos que já referem o facto de poderem brincar na escola e de esta ter um recinto exterior que cativa a maioria dos alunos, devido às suas dimensões e percepção de boas condições. Há ainda um aluno que refere que a escola é o que ele esperava pelo facto de a professora ser boa para ele, o que reforça a importância da relação com o professor, de modo a facilitar a adaptação e integração da criança.

De um modo geral e depois de todos os dados que apresentei, pode verificar-se uma forte tendência para o facto de as crianças encararem a escola de 1.º CEB quase apenas como um local de trabalho, como foi várias vezes referido pelas crianças oralmente. Denota-se nas respostas às últimas questões, que se referem ao presente, que as crianças já não encaram a escola apenas como um local de trabalho e aprendizagem, havendo uma maior diversidade de respostas e centrando-se estas em questões mais relacionadas com o recinto exterior e o lazer.

Posso concluir que, embora o trabalho apareça quase sempre em primeiro lugar, as crianças já conseguem perceber que na escola de 1.ºCEB podem brincar e que a aprendizagem pode, em certos momentos, ser realizada através de jogos que eles muitas vezes encaram como uma brincadeira. Estes resultados revelam assim ligeiras alterações nas representações passadas das crianças em relação às concepções que têm atualmente relativas à escola de 1.ºCEB que já frequentam.

Em jeito de síntese posso dizer que:

Em relação ao objetivo a- Conhecer quais as representações que as crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico tinham sobre a escola do 1.º CEB antes de a frequentarem, verificou-se que a grande maioria dos alunos encarava esta escola como sendo apenas um local de trabalho e aprendizagem, uma vez que nos questionários as atividades mais referidas para serem realizadas na escola de 1.º CEB foram *trabalhar, aprender e estudar*.

Em relação ao objetivo b- Compreender que fatores influenciaram as representações que as crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm acerca da sua

escola, verificou-se que as pessoas que exerceram maior influência na construção da representação da escola do 1.ºCEB foram as educadoras e os pais. Havendo ainda duas crianças que referiram a irmã e uma pessoa amiga da família.

Em relação ao objetivo c- Perceber qual a relação entre as memórias das crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as suas representações prévias da escola do 1.º CEB e a sua perceção atual, verificou-se que já é possível sugerir que os dados apontam para uma ligeira alteração das representações das crianças relativamente à escola de 1.ºCEB. Embora continuem a encarar a escola maioritariamente como um espaço de trabalho e aprendizagem, já compreendem que neste espaço também existem momentos de lazer, embora em períodos de tempo mais reduzidos, contudo ainda referem as questões relacionadas com trabalho em primeiro lugar e em maior percentagem.

4.2 - Entrevista

A entrevista que realizei com os três alunos (aluno 1, 2 e 3) estava estruturada em três pontos essenciais. No primeiro ponto da entrevista, as questões são mais diretamente relacionadas com o passado das crianças, em que as questiono sobre o seu percurso escolar e qual a sua opinião acerca da frequência da escola de 1.ºCEB, antes da sua entrada efetiva nesta, assim como das representações que tinham desta escola. Num segundo ponto questiono-as acerca do seu presente, tentando perceber quais as opiniões e sentimentos que detêm sobre a escola de 1.ºCEB atualmente. Por último, no terceiro ponto, faço questões mais gerais e relacionadas com aspetos futuros, tentando perceber qual a opinião das crianças acerca da sua frequência da escola e possíveis benefícios que daí advém. Faço ainda um conjunto de questões, com o qual pretendia saber qual a importância da opinião dos pais, educadores e professores, para as crianças em questão.

Como já referi anteriormente, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Ao longo da transcrição e de modo a garantir a privacidade dos intervenientes, substituí os nomes por letras.

Berelson (1952, 1968) citado por Vala (1986, p.103), e referido igualmente por Carmo e Ferreira (1998, p. 251), faz referência à análise de conteúdo como sendo uma técnica de

tratamento da informação que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação, tendo por objectivo a sua interpretação.”

Carmo e Ferreira (1998, p. 252), referem que a análise de conteúdo deve conter um equilíbrio entre a descrição dos dados e a sua interpretação, sendo que pelo meio devem ser feitas inferências que fazem uma articulação entre o texto (os dados concretos) “e os factores que determinam essas características”, que segundo os autores devem ser logicamente deduzidos.

Irei então fazer uma análise de conteúdo das entrevistas de modo a expor claramente as opiniões das crianças envolvidas. Apresento e analiso diversas questões, apresentando os resultados das entrevistas realizadas individualmente a cada aluno e procurando estabelecer comparações entre eles, uma vez que os alunos entrevistados são todos provenientes de distintas instituições de ensino pré-escolar.

-Frequência do ensino pré-escolar

Relativamente às primeiras questões em que inquiri os alunos acerca da frequência do ensino pré-escolar, todos responderam afirmativamente, mostrando gostarem da educadora e dos colegas, alegando apenas o aluno 1, que não gostava de dois colegas por motivos de mau comportamento destes.

Quando os questioneei acerca das diferenças entre a escola de 1.ºCEB e o ensino pré-escolar, as respostas já foram diversas, o que revela o distinto trabalho realizado nas diferentes instituições de ensino pré-escolar.

O aluno 1 refere que *Não muda nada; Dantes trabalhávamos todos os dias.*

É possível inferir que, este aluno considera que o trabalho realizado no ensino pré-escolar é igual ao trabalho realizado nesta escola, uma vez que também faziam fichas o dia inteiro e tinham um livro, sendo os tempos de brincadeira reduzidos.

O aluno 2, afirma que a diferença entre a escola de 1.ºCEB e a pré-escola se centra no parque existente no exterior. Este aluno afirma que trabalha e brinca mais nesta escola.

Já o aluno 3, relata que o trabalho realizado em ambas as escolas é diferente, uma vez que na pré-escola brincavam, jogavam, pintavam e tinham pequenos intervalos na sala.

Por estas diferentes respostas iniciais dadas pelos três alunos, há uma notória diferença em relação ao trabalho desenvolvido em cada uma das instituições de que provinham, visto que o aluno 1 refere que na pré-escola desenvolvia um trabalho semelhante ao que desenvolve na escola de 1.ºCEB, enquanto os alunos 2 e 3 referem que embora fizessem alguns trabalhos na pré-escola, os períodos de brincadeira eram superiores.

- Desejo de frequência da escola de 1.ºCEB

Quando questionados acerca do desejo de ir para a escola de 1.ºCEB, os alunos 2 e 3 responderam afirmativamente referindo o aluno 2, que já tinha visto a escola com a professora da pré-escola e o aluno 3 queria ir porque achava que ia *aprender muito, aprender a escrever e fazer muitas contas*. O aluno 1, respondeu que não queria ir para esta escola de 1.ºCEB, uma vez que queria ir para outra escola das redondezas que tem um parque de diversões maior. Apresento de seguida um excerto da transcrição da entrevista com este aluno:

P- E tu quando andavas na outra escola querias vir para esta escola?

AI- Não.

P- Porquê?

AI- Porque queria ir para a S.

P-Porque é que tu querias ir para essa escola e não querias vir para esta?

AI- Porque na S têm um parque maior do que este.

- Informações sobre a escola de 1.ºCEB

Na quarta pergunta inquiri os alunos acerca das informações que possuíam sobre a escola e sobre as pessoas que lhes tinham dado essa informação. Todos os alunos responderam que o funcionamento daquela escola e o que deveriam esperar dela, lhes tinha sido explicado pela educadora. Os alunos 1 e 2 referem que os pais e familiares também lhes falaram sobre a escola e o aluno 3 refere ainda uma auxiliar de educação infantil que também lhe falou da escola de 1.ºCEB. Os três alunos relatam que os adultos que falaram com eles lhes explicaram que aquele seria um local de trabalho, no

qual deveriam cumprir algumas regras de comportamento, demonstrando respeito pela restante população que usufrui do espaço.

Passo a apresentar um excerto da entrevista com o aluno 1:

P- Então e olha, antes de tu vires para esta escola, quando ainda andavas na outra escola, alguém te explicou como é que era esta escola?

AI- Sim.

P- Quem?

AI- A minha professora.

P- E o que é que ela te disse sobre esta escola?

AI- Que íamos trabalhar muito, que íamos ter um bocadinho de recreio...

P- E os teus pais ou alguém da tua família te explicou como é que era esta escola?

AI- Sim.

P- E o que é que te disseram?

AI- Disseram que da porta para dentro não se fazia barulho, que no recreio não se gritava, no corredor não se podia entrar lá dentro por causa do Ricky e disse para eu ter cuidado com os meninos que me fazem mal.

A esta questão o aluno 2 respondeu:

P- Então e antes de tu vires para esta escola alguém te explicou como é que esta escola era? A tua educadora antes de te trazer aqui a esta escola, explicou-te como é que a escola era?

A2- Sim.

P- O que é que ela te disse sobre a escola?

A2- Disse que tinha um parque, muitas professoras...

P- E o que é que ela disse que vinhas fazer para esta escola?

A2- Trabalhar...

P- E mais alguém te falou sobre esta escola? O pai ou a mãe?

A2- O pai e a mãe sim.

P- E o que é que eles te disseram sobre esta escola?

A2- Que eu ia aprender muito.

À mesma questão o aluno 3 referiu:

P- E antes de tu vires para esta escola alguém te falou sobre ela?

A3- Sim.

P- Quem?

A3- A minha educadora, a J.

P- E o que é que ela te disse sobre esta escola?

A3- Disse-me que tinha uma professora muito boa e que eu vinha para o pé de muitos alunos que andavam na minha escola também.

P- E além da tua educadora, mais alguém te falou desta escola?

A3- Falou-me uma auxiliar chamada C.

P- E o que é que ela te disse?

A3- Disse-me que vinha para o pé de muitos alunos e que ia ser fixe andar aqui.

P- E os teus pais ou alguém da tua família falou-te sobre esta escola?

A3- Não.

As respostas dadas revelam claramente que as ideias que as crianças possuíam acerca da escola de 1.ºCEB, se deviam às informações que lhes tinham sido transmitidas pelas educadoras, auxiliares e familiares.

Quando lhes perguntei como achavam que era a escola de 1.ºCEB, os três alunos referem que achavam que iam trabalhar e aprender muitas coisas. Apenas o aluno 1 refere que também ia brincar um pouco.

No segundo ponto de perguntas e tal como já referi, centrando-me no presente das crianças, comecei por questioná-las acerca da professora titular de turma, tentando

perceber se esta corresponde às suas expectativas. A esta questão, todos os alunos referiram gostar da professora, justificando o aluno 3, que gosta da professora porque *ela dá boas aulas*. De salientar que o aluno gosta da professora pela forma como esta expõe os conteúdos, o que me leva a refletir sobre a forma como este processo deve ser e a importância que este tem para as crianças. Com esta resposta a criança revela a existência de laços afetivos entre ele e a professora que foram criados enquanto esta lecionava matéria e dava *boas aulas*, segundo a criança.

- Expectativas acerca da escola de 1.ºCEB

Ao questioná-los acerca do que era esperado da escola, todos os alunos afirmam gostar desta, alegando o aluno 1 que não esperava que a escola tivesse jardins e o aluno 2, refere que o elemento surpresa na escola são os ferros que existem no exterior para eles poderem brincar.

Quando lhes perguntei quais os elementos presentes na escola que eles não esperavam encontrar, as respostas foram bastante diversas.

O aluno 1 referiu o espaço envolvente da escola. Passo a citar:

AI- É um bocadinho diferente daquilo que eu pensava que era.

P- Porquê?

AI- Porque eu pensava que não havia jardins...

O aluno 2 refere mais uma vez os ferros e o espaço exterior da escola, onde as crianças podem brincar. O aluno 3 referiu a existência de muitas salas e de uma biblioteca.

Os alunos referem que se sentem bem na escola e os alunos 1 e 3 referem que gostariam que a biblioteca fosse maior.

- Conceção de uma escola de 1.ºCEB ideal

Quanto ao último ponto de questões, relativas ao futuro, a primeira questão procurava perceber como os alunos imaginam a escola ideal. O aluno 2 referiu que não alteraria nada, e os alunos 1 e 3 referiram que gostariam que a biblioteca da escola fosse maior.

Estas respostas poderão ter sido influenciadas pelo local onde se realizou a entrevista, uma vez que nos encontrávamos na biblioteca.

Quanto à professora, referem gostar da professora que têm presentemente. Estas respostas revelam que as crianças têm diferentes perspetivas quando se referem à escola, pois separam o facto de gostar da escola enquanto instalações e o facto de gostar da professora, enquanto elemento essencial e de grande destaque nesta.

- Importância de frequentar a escola de 1.ºCEB

Quando lhes perguntei se achavam ser muito ou pouco importante frequentar a escola, as respostas foram unânimes e todos eles me responderam convictamente que sim, tendo depois o aluno 2 dificuldade em explicar porquê. Quanto aos alunos 1 e 3 explicaram claramente que é importante andar na escola, para futuramente encontrarem emprego e saberem responder quando outras pessoas lhes colocam questões.

Ao colocar-lhes a questão sobre a importância que os pais, a professora e as educadoras dão à sua frequência da escola, todos eles referem que estes consideram ser muito importante uma vez que os preparará para o futuro e lhes permitirá adquirir conhecimentos necessários para arranjar emprego e responder a possíveis questões que lhes possam colocar.

Por último questionei-os se concordavam com a opinião destes diversos adultos e se detinham confiança neles. Os alunos respondem afirmativamente, reforçando o que tenho vindo a referir, quando menciono que os adultos têm um forte peso na formação das representações das crianças, uma vez que as suas próprias ideias são feitas com base nas informações que lhes vão sendo transmitidas pelos adultos que os rodeiam e que são significativos nas suas vidas.

Posso concluir dizendo que as ideias que os alunos possuíam acerca da escola de 1.ºCEB, antes de a frequentarem, se centravam em aspetos relacionados com o trabalho e a aprendizagem. Os fatores surpresa, presentes nesta escola, enunciados pelos alunos, estão relacionados com o recinto exterior e a existência de diversos elementos de brincadeira, como os ferros e as estruturas de escalar; a existência de um grande campo de futebol e um espaço jardinado.

A análise das entrevistas realça a satisfação das crianças acerca da escola e do trabalho desenvolvido nesta, o gosto pelos momentos de brincadeira e a consciencialização da importância da frequência da escola de 1.ºCEB, que lhes possibilitará um futuro melhor. Considero que as crianças desconstruíram a ideia de que nesta escola apenas se iria trabalhar e perceberam que além da possibilidade de tempos de recreio, a aprendizagem também pode ser feita de uma forma mais lúdica.

É ainda possível sugerir que os alunos 1 e 3 conseguiram expor e argumentar facilmente a grande maioria das suas ideias e opiniões, contudo o aluno 2, teve alguma dificuldade em conseguir verbalizar as suas ideias, havendo longos períodos de silêncio, só quebrados quando eu colocava outra questão. Este aspeto revela a dificuldade que alguns alunos do 1º ano do 1.ºCEB têm em conseguir expressar-se oralmente. A verificação desta dificuldade, veio reforçar a pertinência referente à utilização de instrumentos de recolha de dados diversificados, nomeadamente que não implicassem a utilização exclusiva da expressão oral, tais como a recolha das representações iconográficas, que irei apresentar de seguida.

Em jeito de síntese posso dizer que:

Em relação ao objetivo a- Conhecer quais as representações que as crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico tinham sobre a escola do 1.º CEB antes de a frequentarem, verificou-se que os três alunos encaravam esta escola como um local de trabalho, tendo apenas o aluno 1 referido que também poderiam existir pequenos períodos de brincadeira.

Em relação ao objetivo b- Compreender que fatores influenciaram as representações que as crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm acerca da sua escola, verificou-se que as representações que os alunos tinham construído acerca da escola de 1.ºCEB se deviam em grande parte à influência das ideias dos adultos que as rodeiam, nomeadamente pais e educadores. Estes aspetos foram notórios porque quando os questioneei sobre o que achavam ser a escola de 1.ºCEB eles disseram as suas opiniões, dizendo que foram os pais ou as educadoras que lhes disseram.

Em relação ao objetivo c- Perceber qual a relação entre as memórias das crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as suas representações prévias

da escola do 1.º CEB e a sua perceção atual, verificou-se que embora estas crianças continuem a achar que a escola de 1.ºCEB é maioritariamente um local de trabalho, já conseguem perceber que também há diversos momentos de lazer e referem como elementos surpresa o recinto exterior que é composto por materiais de diversão; espaços livres; campo de jogos e área verde.

4.3 - Representações iconográficas

Tal como mencionei anteriormente, não pretendo fazer análises exaustivas das representações iconográficas realizadas pelas crianças, mas sim perceber em traços gerais a forma como as crianças percecionavam a escola de 1.ºCEB enquanto frequentavam a educação pré-escolar e como percecionam agora a escola de 1.ºCEB, uma vez que já a frequentam.

A apresentação dos dados é efetuada procurando conciliar as representações iconográficas realizadas pelas crianças com as informações orais que recolhi e registei de cada uma, durante a tarefa. Por outro lado procura-se comparar as representações iconográficas de cada momento, percebendo assim se as representações dos alunos, acerca da escola de 1.ºCEB, sofreram alterações significativas.

- Primeira representação iconográfica

Da análise das primeiras representações é notório que a grande maioria dos alunos representou a escola de 1.ºCEB focando-se apenas no edifício central, sendo que a maioria dos alunos desenhou apenas o exterior desse edifício, em grandes dimensões, ocupando a quase totalidade da folha. Havendo um reduzido número de alunos que desenhou em pequenas dimensões alguns baloiços, afirmando esperar que eles existissem uma vez que as suas pré-escolas também os tinham.

Passo a citar algumas afirmações dos alunos:

Pensava que esta escola tinha muitos brinquedos para brincar no recreio.

Que tinha um parque de brincar, como na outra escola (referindo-se à pré-escola).

Pensava que era mais ou menos uma casa, mas não era bem e tinha um parque com baloiços porque na outra escola eu também tinha isso.

Pensava que tinha parque, porque a minha escola antiga tinha parque para brincar.

- Segunda representação iconográfica

Nas segundas representações, os alunos desenharam aspetos bastante diferentes, havendo uma grande maioria que não representa qualquer edifício, centrando-se apenas no espaço exterior, desenhando o jardim; os locais de diversão e o campo de jogos. Estes três elementos revelaram-se uma grande surpresa para a maioria dos alunos que ou não esperava a sua presença, ou pensava que tivessem dimensões mais reduzidas.

Passo a citar algumas afirmações dos alunos:

Tem um campo de futebol onde brinco com os meus colegas no recreio.

Fazemos jogos e brinco nos ferros.

Agora vejo o campo, o parque e na casa é para ler e escrever.

(...) tem um parque de brincar.

Afinal esta escola tem um campo de futebol.

Uma escola com muitas flores e árvores.

Gosto de andar nesta escola, tem muita natureza.

Curiosas as representações de alguns alunos, que embora divergentes, permitem-me um olhar mais particular, que passarei a apresentar.

A aluna L desenhou primeiramente uma casa em grandes dimensões, representando o seu interior com um quadro de giz, secretárias e cadeiras com crianças sentadas e um adulto que ela afirma ser a professora (anexo 23). Na segunda representação, desenhou o edifício com dimensões consideravelmente mais reduzidas e representando apenas a fachada exterior, reproduzindo as crianças no exterior e afirmando que *as meninas estavam na rua a brincar* (anexo 24).

Outras representações curiosas pertencem ao aluno R que começa por representar a fachada exterior da escola de diversas cores e ocupando a quase totalidade da folha. Nesta representação o aluno afirma que achava que a escola era como um arco-íris porque a sua pré-escola também tinha muitas cores (anexo 25). Na segunda representação o aluno desenha o edifício com menores dimensões, deixando-o branco, como ele é na realidade e desenhando uma árvore de cada lado. Aquando desta representação o aluno afirma que a escola afinal não tem muitas cores, mas que tem jardim no espaço exterior (anexo 26).

O aluno D, aluno este que na resposta ao questionário afirmou nunca lhe terem falado da escola, desenhou aquilo que afirmou esperar desta aquando do preenchimento do questionário. Ou seja, o aluno em questão começou por desenhar um campo de futebol, onde ele dizia ser para jogar futebol americano e um edifício que seria a sala de ginástica (anexo 27). Na segunda representação desenhou outro edifício que desta vez representa o edifício da escola atual, com a representação do relógio que se encontra na parede da escola; a horta que foi desenvolvida ao longo deste período letivo e que se encontra no recinto exterior e ainda os espaços de lazer, o jardim e o portão da entrada. É notória a diferença das representações da escola, onde o aluno desenha primeiramente algo completamente imaginado por si e na segunda representação desenha linearmente a realidade que percebe atualmente (anexo 28).

A aluna M, também apresenta representações bastante distintas. Esta aluna começa por desenhar as portas de um edifício que não se assemelham às portas do edifício da escola atual; representa uma pessoa adulta que afirma ser a professora e uma criança pensando em mergulhar, uma vez que esta aluna pensava que a escola seria uma piscina (Anexo 29). Já na segunda representação desenha a fachada exterior de um edifício que representa a escola atual e no restante espaço desenha flores e árvores que ela diz representar o jardim da escola e ainda os ferros, onde gosta de brincar no intervalo. Como é perceptível, a conceção da escola de 1.ºCEB desta aluna mudou consideravelmente, possuindo esta, anteriormente, uma ideia bastante distorcida da realidade que iria encontrar (anexo 30).

Há ainda um quinto aluno (aluno J), que na primeira representação desenha um menino rodeado de animais e o aluno em questão, afirma ter realizado este desenho, pois

pensava que a escola era uma quinta (anexo 31). Na segunda representação, desenha apenas o espaço exterior, representando as árvores da escola e o local de diversão onde tem as estruturas de escalar, afirmando o aluno que a escola *é um local onde gosto de brincar e que tem muita natureza* (anexo 32).

De um modo global posso considerar que primeiramente algumas crianças tinham ideias bastante utópicas acerca da escola de 1.ºCEB, como é o caso das crianças que pensavam que a escola era uma piscina, uma quinta ou um arco-íris, sendo que as restantes pensavam que esta se centrava num edifício cujo interior era repleto de salas. Nas segundas representações, todos eles representam efetivamente a escola que frequentam atualmente, centrando-se a grande maioria dos alunos, no espaço exterior, o que revela ser este o espaço mais significativo para as crianças, revelando que não se centram apenas no trabalho que lhes é pedido nesta escola, mas sim nos momentos de lazer.

As conclusões que deduzo destas representações iconográficas mostram que o mais significativo para as crianças, na escola de 1.ºCEB, é o recinto exterior e os momentos de lazer que passam nesta escola. Posso ainda concluir que um elevado número de alunos não tinha uma imagem real da escola que iria encontrar, podendo essa falha dificultar a sua adaptação e integração nesta instituição. Este aspeto vem igualmente reforçar a importância deste estudo, onde pretendia precisamente fazer o levantamento deste acompanhamento que é feito com as crianças antes destas entrarem na escola de 1.ºCEB. Mais uma vez se reforça a importância do acompanhamento dos adultos, na explicação e consciencialização da criança, relativamente à escola que frequentarão futuramente, facilitando o processo de transição entre o ensino pré-escolar e o ensino do 1.ºCEB, ao ser feita uma aproximação do trabalho que realizarão futuramente.

Em jeito de síntese posso dizer que:

Em relação ao objetivo a- Conhecer quais as representações que as crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico tinham sobre a escola do 1.º CEB antes de a frequentarem, verificou-se mais uma vez que todas as crianças encaravam a escola de 1.ºCEB como um local de trabalho e aprendizagem, desenhando a grande maioria apenas o edifício e em grandes dimensões.

Em relação ao objetivo b- Compreender que fatores influenciaram as representações que as crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm acerca da sua escola, verificou-se que algumas das crianças sabiam como seria o edifício, a sala de aula ou o funcionamento desta, uma vez que já lhes tinha sido dito ou mostrado pelos pais ou pelas educadoras.

Em relação ao objetivo c- Perceber qual a relação entre as memórias das crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as suas representações prévias da escola do 1.º CEB e a sua perceção atual, verificou-se que a grande maioria das crianças revela alterações a escola como um local de trabalho, mas os locais exteriores como o recinto de jogos e o espaço verde, captam grande parte da sua atenção e são importantes para estas crianças, não se focando apenas nas questões de trabalho.

4.4 - Discussão dos resultados

Neste ponto do trabalho irei procurar discutir alguns dos dados apresentados no ponto anterior de acordo com os diversos instrumentos, nomeadamente: questionário; entrevista e representações iconográficas.

Questionário

Em relação ao objetivo *a*, verificou-se que a grande maioria dos alunos encarava esta escola como sendo apenas um local de trabalho e aprendizagem, uma vez que nos questionários as atividades mais referidas para serem realizadas na escola de 1.º CEB foram *trabalhar, aprender e estudar*.

Em relação ao objetivo *b*, verificou-se que as pessoas que exerceram maior influência na construção da representação da escola do 1.ºCEB foram as educadoras e os pais. Havendo ainda duas crianças que referiram a irmã e uma pessoa amiga da família.

Em relação ao objetivo *c*, verificou-se que já é possível sugerir que os dados apontam para uma ligeira alteração das representações das crianças relativamente à escola de 1.ºCEB. Embora continuem a encarar a escola maioritariamente como um espaço de trabalho e aprendizagem, já compreendem que neste espaço também existem momentos

de lazer, embora em períodos de tempo mais reduzidos, contudo ainda referem as questões relacionadas com trabalho em primeiro lugar e em maior percentagem.

Entrevista

Em relação ao objetivo *a*, verificou-se que os três alunos encaravam esta escola como um local de trabalho, tendo apenas o aluno 1 referido que também poderiam existir pequenos períodos de brincadeira.

Em relação ao objetivo *b*, verificou-se que as representações que os alunos tinham construído acerca da escola de 1.ºCEB se deviam em grande parte à influência das ideias dos adultos que as rodeiam, nomeadamente pais e educadores. Estes aspetos foram notórios porque quando os questioneei sobre o que achavam ser a escola de 1.ºCEB eles disseram as suas opiniões, dizendo que foram os pais ou as educadoras que lhes disseram.

Em relação ao objetivo *c*, verificou-se que embora estas crianças continuem a achar que a escola de 1.ºCEB é maioritariamente um local de trabalho, já conseguem perceber que também há diversos momentos de lazer e referem como elementos surpresa o recinto exterior que é composto por materiais de diversão; espaços livres; campo de jogos e área verde.

Representações iconográficas

Em relação ao objetivo *a*, verificou-se mais uma vez que todas as crianças encaravam a escola de 1.ºCEB como um local de trabalho e aprendizagem, desenhando a grande maioria apenas o edifício e em grandes dimensões.

Em relação ao objetivo *b*, verificou-se que algumas das crianças sabiam como seria o edifício, a sala de aula ou o funcionamento desta, uma vez que já lhes tinha sido dito ou mostrado pelos pais ou pelas educadoras.

Em relação ao objetivo *c*, verificou-se que a grande maioria das crianças revela alterações a escola como um local de trabalho, mas os locais exteriores como o recinto de jogos e o espaço verde, captam grande parte da sua atenção e são importantes para estas crianças, não se focando apenas nas questões de trabalho.

É perceptível que as crianças, através da escrita, ou seja, aquando do questionário, referem com maior incidência o trabalho que é desenvolvido na escola. Contudo, oralmente, nas entrevistas e nas diversas observações e ainda através das representações iconográficas, as suas opiniões incidem mais fortemente no espaço exterior da escola referindo estas o jardim e os locais destinados a momentos de lazer como é o caso do campo de jogos e dos ferros e materiais de escalar.

Com a implementação de todos os instrumentos pode denotar-se alguma mudança de opinião das crianças, quando me refiro às representações prévias que tinham acerca da escola de 1.ºCEB e quando me refiro às conceções atuais acerca desta.

Quando as questiono sobre as representações que tinham previamente, todas referem que a escola de 1.ºCEB seria um local de trabalho e estudo, contudo quando as questiono sobre o que percebem atualmente, referem o trabalho, mas também o espaço exterior; os momentos de lazer e ainda as regras que já adquiriam acerca da permanência na sala de aula bem como as atitudes esperadas para este espaço.

Quando lhes perguntei o porquê de acharem que a escola de 1.ºCEB seria apenas um local de trabalho a maioria dos alunos referiu os educadores e/ou os familiares como os responsáveis por essa ideia, dado que tinham sido eles a dizer-lhes que naquela escola iriam *trabalhar e aprender muito*. Este aspeto que fui igualmente referindo ao longo da análise dos dados recolhidos com os diferentes instrumentos, corroborado pela revisão da literatura, revela a importância da opinião dos adultos que são significativos para as crianças, pois como refere Wallon (1949/1995) citado por Reis (2005), a afetividade está na base da confiança, daí que as crianças confiem e mais tarde se apoderem da opinião dos adultos que lhe são significativos e com quem estabelecem laços fortes.

Quer nas representações iconográficas, quer na análise das entrevistas, o principal elemento surpresa da escola, referido pelos alunos, prende-se com o jardim e o espaço exterior fortemente repleto de locais de lazer e descanso. Com estas respostas percebe-se que, mais uma vez, a escola tem diferentes pontos de interesse para as crianças uma vez que elas não centram apenas a sua importância no professor e nos momentos de aulas. Estas referem o lúdico e a importância que este tem para determinar se as crianças gostam ou não da escola. Este é um aspeto que deve suscitar reflexão no professor, de modo a que este perceba que os momentos extras às aulas são extremamente

importantes para as crianças, devendo investir-se igualmente nestes momentos, proporcionando ainda mais prazer à criança em frequentar a escola.

O aluno D que afirmou prontamente no questionário que nunca lhe tinham falado sobre a escola de 1.ºCEB, mostra coerência quando lhe pedi a representação iconográfica, pois desenha uma sala de ginástica e um campo de futebol americano, tal como referiu serem os elementos que esperava encontrar na escola de 1.ºCEB, quando respondeu ao questionário. O caso deste aluno revela claramente a importância da necessidade do adulto no acompanhamento do processo de transição, como referem as OCEPE (1997); Serra (2004) e Bastos (2007) que citei no enquadramento teórico. É função do adulto preparar as crianças para este processo de transição, uma vez que o adulto já sabe de antemão que este pode ser um período propício a conflitos, e cuja familiarização prévia com as mudanças, pode evitar esses momentos de agitação e fragilidade para a criança.

Bastos (2007); Castro e Rangel (2004) Nabuco (1992); Nabuco e Lobo (1997); Marchão, (2002); OCEPE (1997) e Serra (2004), citados no enquadramento teórico, referem que a continuidade e a articulação entre a educação pré-escolar e o 1.ºCEB facilitam a transição da criança, do primeiro nível de ensino para o segundo. Cabendo assim ao educador fazer uma antevisão do que as crianças vão encontrar e do que é desejado delas aos diversos níveis.

O aluno 1, mostra sempre um discurso coeso, alegando os mesmos aspetos quando questionado e entrevistado. Refere que embora não quisesse ir para a escola em questão, dado que queria ir para outra das redondezas, mostra-se satisfeito com o trabalho desenvolvido nesta escola e revela que estava claramente preparado para o trabalho que se pretende, uma vez que no ensino pré-escolar fez uma preparação para o 1.º CEB, realizando trabalhos de maior complexidade e tendo já adquiridas as regras de comportamento e postura esperadas numa sala de aula. Nas representações iconográficas este aluno também revelou saber claramente o que o esperava pois as suas representações são extremamente semelhantes, centrando-se no espaço interior da sala de aula e nos elementos que o caracterizam como as secretárias, as cadeiras, o quadro, os alunos e a professora.

Ou seja, respondendo agora com a visão de todos os instrumentos de recolha de dados, mais da observação participante, é possível sugerir que:

Em relação ao objetivo *a*, verificou-se que a grande maioria das crianças encarava a escola de 1.ºCEB apenas como um local de trabalho, havendo somente uma minoria de crianças que esperava encontrar momentos de lazer na escola de 1.ºCEB.

Em relação ao objetivo *b*, verificou-se que à exceção de um aluno que refere que ninguém lhe falou acerca da escola de 1.ºCEB, todos os outros demonstram ter a influência dos pais e das educadoras na formação das suas representações acerca da escola de 1.ºCEB.

Em relação ao objetivo *c*, verificou-se que a grande maioria das crianças mostrou sofrer alterações na representação da escola de 1.ºCEB, percecionando-a presentemente como um local de trabalho e aprendizagem, mas referindo fortemente outros elementos como o espaço exterior e os momentos de lazer e brincadeira livre, que nela usufruem, embora em períodos de tempo mais reduzidos.

5- Conclusão do estudo

O estudo que desenvolvi tinha como principal objetivo perceber quais as representações e concepções das crianças acerca da escola de 1.ºCEB, de modo a poder perceber se as representações prévias das crianças vão ao encontro das concepções atuais, assim como perceber quais os fatores que influenciaram a construção das concepções das crianças. Para tal defini como objetivo geral de investigação a seguinte questão:

Qual a percepção das crianças do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da sua escola?

De modo a poder responder de forma mais correta a esta questão defini ainda um conjunto de objetivos específicos que apresento de seguida:

- a- Conhecer quais as representações que as crianças da turma X do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico tinham sobre a escola do 1.º CEB antes de a frequentarem.
- b- Compreender que fatores influenciaram as representações que as crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm acerca da sua escola.
- c- Perceber qual a relação entre as memórias das crianças da turma X do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as suas representações prévias da escola do 1.º CEB e a sua percepção atual.

Para poder recolher dados que me permitissem responder a este conjunto de questões, escolhi como técnica de recolha de dados a observação participante e como instrumentos de recolha de dados o questionário, a entrevista e as representações iconográficas.

Através da análise dos dados recolhidos com a aplicação dos três instrumentos e da observação, considera-se que as conclusões a que cheguei vão ao encontro das opiniões dos diversos autores que apresentei ao longo do enquadramento teórico e permitem-me assim dar resposta a cada um dos objetivos definidos previamente.

Os resultados apresentados neste estudo sugerem que, perante todas as evidências que expus aquando da apresentação e análise dos dados do questionário, entrevista e

representações iconográficas e relativamente ao objetivo *a*, as representações que as crianças tinham acerca da escola de 1.ºCEB, se limitavam maioritariamente a questões relacionadas com trabalho e aprendizagem. As crianças encaravam a escola de 1.º CEB como um local de trabalho e aprendizagem, considerando que os momentos de lazer seriam quase inexistentes.

Relativamente ao objetivo *b* e baseando-me nos dados recolhidos após a aplicação dos questionários e das entrevistas, a maioria dos alunos refere que as representações prévias que detinham acerca da escola de 1.ºCEB antes de a frequentarem, foram construídas tendo em conta as opiniões que lhes foram sendo dadas pelos educadores e familiares e há ainda um aluno que refere uma auxiliar de educação, reforçando assim a importância da opinião dos adultos que rodeiam a criança e que lhes são significativos.

Por último, relativamente ao objetivo *c* e tendo em conta os dados recolhidos com a aplicação dos questionários, das entrevistas e das representações iconográficas, permite-me sugerir que presentemente a maioria dos alunos apresentam conceções diferentes das representações prévias que detinham, uma vez que agora encaram a escola de 1.ºCEB não apenas como um local de trabalho. Conseguem assim incluir outros elementos, vendo este local como um espaço onde podem brincar e desfrutar de momentos de lazer dado que a escola dispõe dos materiais e espaços necessários para isso, nomeadamente os espaços jardins, o campo de jogos, os ferros de brincar e materiais para escalar.

Este estudo sugere algumas reflexões que passarei a referir.

Gostaria de o ter aplicado, no mesmo grupo de crianças, enquanto estas ainda frequentavam a educação pré-escolar e depois posteriormente quando já frequentavam o 1.ºCEB. Uma vez que a minha vertente profissional me permitirá esta possibilidade, gostaria de um dia aplicar este estudo com um grupo de crianças, nas circunstâncias referidas anteriormente.

Tendo em consideração que os dados para este estudo foram recolhidos de testemunhos de crianças é de salientar que os dados finais apresentados foram influenciados pelo contexto em que as crianças se encontram e pelas suas experiências, tornando assim estes suscetíveis de serem alterados, caso o estudo fosse aplicado com outro grupo, noutra contexto e com outro meio envolvente.

Além deste aspeto, gostaria de referir, que as representações que as crianças revelaram ter sobre a escola de 1.ºCEB poderão eventualmente ter sido condicionadas pelas influências exercidas enquanto estas ainda frequentavam a educação pré-escolar ou ainda pelo espaço temporal que precedeu à sua frequência no Jardim de Infância. Havendo a possibilidade de questões associadas à memória das crianças poderem ter influenciado as suas respostas.

Em jeito de conclusão destaco algumas das implicações deste estudo que julgo poderem ser importantes quer a nível da formação de educadores e professores, quer a nível da sua prática pedagógica.

É necessário que estes dois profissionais de educação tomem consciência da sua importância na formação das representações das crianças. Tal como foi referenciado ao longo deste estudo, as crianças criam as suas representações do que lhes é desconhecido tendo por base as ideias dos adultos que lhes são próximos e significativos e nos quais elas depositam confiança. Cabe assim ao educador ajudar, de forma consciente, a criança a construir uma representação da escola de 1.ºCEB que se assemelhe o mais possível da realidade de modo a preparar a criança para a transição entre ciclos. Por sua vez o professor de 1.ºCEB deve perceber quais as perceções que as crianças têm da escola de 1.ºCEB aquando da sua entrada nesta, podendo facilitar esta transição orientando a criança nas suas representações caso estas sejam muito distintas da realidade.

Este processo de preparação da criança, levando-a a construir uma representação da escola de 1.ºCEB o mais próxima da realidade, pode facilitar o processo de transição entre ciclos que, como referi anteriormente, é por natureza um momento de conflito interior para a criança devido a todas as alterações emocionais e sociais que ocorrem na sua vida. Todavia também sei que esta articulação e continuidade entre os diferentes níveis de ensino, nem sempre são possíveis devido às distâncias geográficas ou dificuldades de parcerias, contudo deve ser sempre realizado um esforço por parte dos educadores e professores, para que isso seja colmatado.

De acordo com os dados recolhidos é possível concluir que a perceção das crianças do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da sua escola se caracteriza pelo facto de estas inicialmente apenas considerarem a escola de 1.ºCEB como um local de trabalho e

aprendizagem e de presentemente já conseguirem perceber a para além destes aspetos. Atualmente referem de forma consistente os espaços relacionados com momentos livres e de lazer, conseguindo agora perceber a escola de 1.ºCEB como um local mais prazeroso, onde para além de momentos de trabalho têm momentos livres que podem gerir conforme as suas escolhas, usufruindo assim das potencialidades de cada um deles.

6 – Conclusão reflexiva

O presente relatório de mestrado reúne o meu processo de trabalho e algumas das aprendizagens feitas ao longo deste ano e meio de frequência do mestrado. Encontra-se aqui presente de uma forma resumida, pois é impossível conseguir resumir em tão poucas páginas todos os receios, medos e aprendizagens feitas. Selecionei assim aqueles que considero terem sido os pontos essenciais da minha formação pessoal e profissional.

Afirmo que este tempo me fez perceber a profissão de educador e professor de outra forma, percebendo os aspetos necessários a ter em conta, tal como a missão mágica que estes profissionais têm ao formar indivíduos conscientes e intervenientes na sociedade.

Depois deste percurso, considero-me mais amadurecida porque aprendi a planificar; intervir e acima de tudo a refletir sobre toda a ação pedagógica. Tornei-me assim mais observadora e crítica da minha prática educativa e de tudo o que me rodeia. Aprendi a valorizar os meus erros, aprendendo com eles e não os escondendo ou contornando. Para estas aprendizagens foi preciso o auxílio de todos os professores; de todas as cooperantes, mas também de todas as pesquisas bibliográficas que efetuei.

A dimensão investigativa deste trabalho assumiu um papel fulcral na consciencialização do papel do educador e professor e na forma como devem trabalhar em articulação, favorecendo o bem-estar da criança e o seu desenvolvimento estruturado e integral.

Considero ainda essencial o educador e professor conseguirem manter o espírito investigativo da sua prática pedagógica, conseguindo assim detetar e estudar problemáticas, encontrando as soluções necessárias, melhorando a sua ação junto das crianças e contribuindo para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento destas. Como afirma Perrenoud (1993, p. 122 e 123) citado por Vieira (2011, p. 171) “A investigação obriga a escutar e a olhar com mais atenção (...). O que a investigação traz de insubstituível é o confronto com o real.” Além de manter o espírito investigativo, o educador e o professor devem trabalhar sempre em colaboração com os colegas, retirando proveito das partilhas e vivências de cada um. Pois como afirma Erikson F. (1989, p. 292) citado por Vieira (2011, p. 169) “a investigação interpretativa do ensino, realizada pelos docentes com o apoio e o estímulo de colegas estranhos à aula, pode fomentar em grande medida a transição para a idade adulta do docente como profissional.”

7 - Bibliografia

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interações*, 1, 25-53.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Basseadas, E.; Huguet, T. e Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Bastos, B. (2010). *A educação infantil e suas contribuições para o desenvolvimento da criança*. <http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-infantil-e-suas-contribuicoes-para-o-desenvolvimento-da-crianca/55471/>. 23 de janeiro de 2013.
- Bastos, H. (2007). *A criança de transição – estudo das representações e atitudes face ao 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Universidade Portucalense.
- Bee, H. (1986). *A criança em Desenvolvimento*. São Paulo: Editora Harbra.
- Bogdan, R e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade aberta.
- Carmo, H; Ferreira, M. M. (1998). *Metodologias da investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados - textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Castro, T. G. e Rangel, M. (2004). Jardim-de-Infância / 1º Ciclo – Aprender por projectos: continuidades e discontinuidades. *Infâncias e Educação – Investigação e Práticas*, 135 – 144.
- Cruz, S. H. V. (1997). *Representação de Escola e Trajetória Escolar*. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

65641997000100006&lng=en&tlng=pt.http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100006. 16 de fevereiro 2012.

- Delmine, R., Vermeulen, S. (2001). *Desenvolvimento psicológico da criança*. Porto: ASA Editores.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em Educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Dias, P.; Soares, I. e Freire, T. (2004). Percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: construção de uma escala para professores. *Revista Portuguesa de educação*.
- Emídio, R.; Santos, A. J.; Maia, J.; Monteiro, L. e Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 491-499.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação*. Loures: Lusociência: Edições técnicas e científicas, Lda.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação*. Lisboa: Lusociência.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Goldenberg, M. (2003). *A arte de pesquisar. Como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. e Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A. V.; et al. (1999). *Actividades Matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editora.

- Lowenfeld, V. (1973). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. São Paulo.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Marchão, A. de J. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1ª etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo). *Aprender*, (26), 33-39.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- MEVRH/DGEBES. (s.d). *Guia de Actividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
https://portoncv.gov.cv/dhub/porton.por_global.open_file?p_doc_id=440. 20 de dezembro de 2012.
- Milhano, S. (2011 a). Reshaping identities musically: a cross-sequential research with children. *Presence in the Mindfield: Art, Identity and the Tecnhlogy of transformation*, 181-186.
- Milhano, S. (2011 b). *The impact of extracurricular musical activities on children's musical identities*. Dissertação de PhD não publicada. School of Education. Roehampton University.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). Gestão do Currículo da Educação Pré-Escolar - Circular nº17. <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=1>. 4 de fevereiro de 2013.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Monge, M. G. (2002). Educação Pré-Escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico – uma perspectiva de continuidade educativa. *Aprender*, (26), 27-32.
- Nabuco, M. E. M. (1992). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Inovação*, 5 (1), 81-93.
- Nabuco, M. E. e Lobo, M. M. (1997). Articulação Entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico (um estudo comparativo). *Saber Educar*, (2), 31-36.
- Papalia, D. E.; Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Artmed Editora S.A.
- Portugal, G. (s.d.). Educação de bebés em creche – perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação – investigação e práticas*, 85 – 105.
- Quivy, R. e Campenhoudt, V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Portugal: Edições Gradiva.
- Reis, R. M. C. (2005). A pré-escola na visão de crianças da 1ª série. *Psicologia da Educação*, (20), 55-75.
- Roldão, M. do C. (1999). Currículo e gestão curricular – O papel das escolas e dos professores. *Fórum - Escola, Diversidade e Currículo*, 45-55.
- Roldão, M. do C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens; as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. do C; Marques, R. (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.
- Salvador, Ana. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.

- Serra, Célia. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, Isabel Lopes da. (2004). Do Jardim-de-Infância para o 1º Ciclo – Como os professores vêm a transição. *Infâncias e Educação – Investigação e Práticas*, 89-108.
- Sousa, M. J. e Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Editora: Pactor.
- Sprinthall, N. A. e Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Tavares, J.; Pereira, A. S.; Gomes, A. A.; Monteiro, S. e Gomes, A.. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo in Silva, A. S. e Pinto, J. M. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, C. T. e Vieira, R. M. (2001). Resolução de problemas e pensamento crítico – em torno da(s) possibilidade(s) de articulação. *Educação e matemática*, (62), 34-36.
- Vieira, R. (1999). *Ser igual, ser diferente – encruzilhadas da identidade*. Profedições.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural – notas de Antropologia da educação*. Porto: CIID, Instituto Politécnico de Leiria e edições Afrontamento.
- Zabalza, Miguel A. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Lisboa: Edições

8 - Anexos

Anexo 1

1ª Reflexão – 25 e 26 de setembro de 2012

Na passada terça-feira, dia 25 de setembro de 2012, demos início a mais uma prática pedagógica, mas desta vez no contexto de creche. Confesso que este contexto sempre foi um grande mistério para mim, pois não tinha de todo a noção do trabalho desenvolvido nesta valência. Com a frequência deste curso, este foi um tema cada vez mais abordado e, embora ainda não tivesse tido contacto direto com esta valência, já tinha acesso às diversas opiniões de colegas minhas que já tinham experienciado. Contudo, a creche, continuou e continua a ser um *universo* que desconheço bastante, embora nestes dois dias de estágio já tenha tido uma noção global do dinamismo e funcionamento que esta implica.

O impacto do primeiro dia foi substancialmente forte, pois foi tudo novidade, desde a instituição, o grupo de crianças e as suas idades e principalmente a gestão do dia. Fiquei assim a estagiar numa das salas com crianças dos doze aos vinte e quatro meses, tendo esta, dez crianças com idades compreendidas entre os quinze e os vinte meses. Apenas duas crianças não andam sozinhas, sendo que todas as outras conseguem andar sem a ajuda de um adulto. O grupo é assim composto por quatro raparigas e seis rapazes.

A forma como fomos recebidas por toda a comunidade educativa fascinou-me desde logo, nomeadamente a forma como as crianças nos acolheram sem demonstrarem estranheza ou receio pela nossa presença, mostrando-se ligeiramente envergonhadas nos primeiros minutos, mas logo depois se mostraram bastante à vontade e interagiram connosco.

Uma das coisas que ressalta claramente à vista na dinâmica do dia-a-dia destas crianças são as rotinas pois elas têm o dia repleto de rotinas. É até curioso que apesar da tenra idade destas crianças, muitas delas dão exemplos claros de serem conhecedoras das rotinas, pois fazem-no sem colocar qualquer obstáculo ou demonstração de surpresa. Com este tipo de funcionamento, temos cerca de trinta minutos para concretizar, por dia, uma atividade estruturada com as crianças. Esta torna-se uma das grandes questões que me aflige pois tenho dificuldade em pensar em atividades que se possam adequar a crianças destas idades. As atividades devem ser simples e curtas, mas estruturadas, o que até agora, para mim, se torna difícil pois estava habituada a grupos de estágio com idades mais avançadas e em que os trabalhos realizados com eles são mais elaborados. O facto de agora ter que simplificar as atividades, torna-se, neste momento, algo bastante complexo para mim. De modo a tornar este obstáculo mais ténue, pretendo ler aprofundadamente os documentos e autores relativos a estas idades, de modo a ter uma noção mais sólida e fundamentada do trabalho que devo desenvolver junto de crianças de um ano de idade, assim como os padrões de desenvolvimento das crianças nestas idades.

Outro aspeto que me atemorizou um pouco prende-se com o facto de a instituição se reger pelo modelo pedagógico High Scope e eu ter apenas uma noção geral do trabalho defendido por este modelo e não uma noção consolidada, pois nunca contactei com nenhuma

instituição que o pusesse em prática. Este é assim mais um dos assuntos que devo estudar aprofundadamente de modo a adequar o meu trabalho aos ideais defendidos pela instituição.

A comunicação é outro aspeto que ainda me causa curiosidade e ansiedade simultaneamente, pois nenhuma das crianças se expressa oralmente de modo perceptível, contudo conseguem comunicar através de gestos alguns dos seus desejos. Apesar deste aspeto é claramente visível que elas conseguem perceber o que os adultos lhes dizem. Afirmo isto porque na quarta-feira, quando estávamos no refeitório, a educadora Ana Sofia disse ao grupo que era para irmos embora para a sala e todas as crianças se levantaram automaticamente e começaram a caminhar para a porta de saída. Estes e outros exemplos análogos fazem-me afirmar que as crianças conseguem perceber a grande maioria do diálogo que estabelecemos com elas, prendendo-se assim o meu maior medo na possibilidade de não as conseguir compreender uma vez que, como já referi, elas ainda não conseguem comunicar verbalmente os seus desejos e pretensões. Este aspeto é reforçado por Sim Sim e Silva (2008) que afirmam que *por volta dos 18 meses, a criança produz em média 50 palavras e é capaz de compreender aproximadamente uma centena de palavras, que são frequentemente ouvidas na sua interação com o adulto*. Brazelton (1995, pág. 175) refere que nesta faixa etária *poucas palavras se conseguem entender, mas já está em formação a base para a sua futura linguagem*. Sendo que *o apontar e os gestos tornam-se sinais nítidos de comunicação* (ibidem).

Aliado ao facto de ainda não terem a linguagem adquirida de modo a poderem comunicar de forma perceptível, usam outras formas para expressar os seus desejos e frustrações. Para tal recorrem na maioria das vezes ao choro e agressões aos colegas, que vão desde beliscar, morder, bater com as mãos ou com objetos, puxar o cabelo, empurrar, entre outras formas. Estas questões foram uma surpresa negativa para mim, pois não tinha a noção que crianças tao pequenas recorressem tanto a estas ações para satisfazer os seus desejos. Estes momentos são constantemente repetidos por quase todas as crianças, uma vez que têm imensa dificuldade em partilhar os materiais ou brincar em comum com outra criança. Embora seja esperado as crianças nestas idades serem egocêntricas e por consequência egoístas, cabe ao educador amenizar estas situações e mostrar-lhes outros caminhos possíveis e socialmente mais aceitáveis. Para tal o educador deve garantir às crianças um ambiente calmo e acolhedor de modo a diminuir os momentos de agressividade entre as crianças. Ao longo dos dois dias, sempre que estes momentos aconteciam, tentámos repreender as crianças envolvidas, mas ainda existe um longo caminho a percorrer de modo a minimizar estes acontecimentos. Segundo Cordeiro (2008, pág. 209)

no apontar caminhos em que a educação consiste, é necessário semáforos e coimas. Uma criança só entenderá que não pode dar largas à sua vontade e que tem de se autocontrolar se tiver reforço positivo para os comportamentos adequados, mas também alguma forma de sentir os comportamentos errados.

São diversos os autores que relativizam estes momentos, afirmando que fazem parte do desenvolvimento da criança. Cordeiro (2008, pág. 205), afirma que *cerca de dez por cento das crianças com dois, três anos de idade são mordedores mais do que ocasionais, e nos primeiros doze meses esta percentagem é maior*. Mas reforça dizendo que *claro está que o facto de ser comum não implica que este comportamento agressivo e incomodativo não seja*

reprimido desde a primeira vez (ibidem). Brazelton (1995, pág. 180), menciona igualmente que embora estes atos não sejam gratificantes, são de esperar neste período.

Terminando a reflexão referente a estes dois primeiros dias de estágio, considero que, no contexto creche, o trabalho do educador passa por educar a criança, mas tem uma componente muito forte no que diz respeito ao cuidar dela. Ou seja, todas as rotinas, não podem ser encaradas apenas como rotinas, mas também como formas de as educarmos, pois estamos a ensinar-lhes regras básicas que futuramente elas farão sozinhas e pelo resto da vida. Defendo assim que o cuidar e o educar têm que se complementar para que o trabalho desenvolvido com estas crianças faça sentido e seja estruturado logo desde muito cedo, pois o momento das rotinas pode ter mais importância que o momento da realização de uma atividade. Afirmo isto, porque principalmente no momento das rotinas de higiene há uma ligação forte com as crianças, uma vez que é um momento individual e que deve ser aproveitado para aprofundar relações e estabelecer laços entre o educador e a criança.

Tal como as rotinas, a brincadeira também não pode ser encarada apenas como isso, pois os momentos do brincar têm inúmeras potencialidades para a criança e, tal como defende Brazelton (1995, pág. 208), *a brincadeira continua a ser a maneira mais poderosa de a criança aprender. (...). Nunca é de mais sobrevalorizar a importância das brincadeiras nas crianças de tenra idade.*

Considero assim que mais relevante que as atividades que irei realizar com este grupo de crianças, ao longo destas semanas, são fundamentais as relações proximais/afetivas que vou conseguir estabelecer com cada uma delas. Para que isto seja exequível considero que tenho um longo percurso pela frente e com grandes desafios, uma vez que, para mim, tudo é novo nesta valência de ensino.

Bibliografia

Brazelton, T. Berry. (1995). *O Grande Livro da Criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença

Cordeiro, Mário. (2008). *O grande livro do bebé – O primeiro Ano de Vida*. Lisboa: A esfera dos livros

Sim-Sim, Inês; Silva, Ana Cristina; Nunes, Clarisse. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Anexo 2

5ª Reflexão – 22, 23 e 24 de outubro de 2012

Chegou ao fim a quinta semana de estágio e mais uma vez conseguimos colocar em prática a planificação que havíamos elaborado, sendo que a Vera assumiu o papel de interveniente principal e eu o papel de interveniente secundária, tendo essencialmente auxiliado na realização das atividades e ficado diretamente mais responsável pelos elementos do grupo que não estavam a realizar as atividades. A Vera ficou assim mais responsável pelo acompanhamento individual de cada criança aquando da realização destas.

Tal como referi a semana passada, esta semana o trabalho desenvolvido com as crianças centrou-se mais diretamente num trabalho individual, na segunda e terça-feira e num trabalho a pares na quarta-feira.

Na segunda e terça-feira a nossa proposta educativa foi igual, tendo sido repartido o grupo pelos dois dias (5 crianças cada dia), de modo a possibilitar a cada uma o tempo necessário de exploração. Começámos por disponibilizar a cada criança, no tapete, pedaços de papel crepe de diversas cores de modo a que pudessem explorar a sua textura; resistência; sonoridade e as diferentes cores. Seguidamente a Vera foi encaminhando uma criança de cada vez para a mesa de trabalho, onde podiam colar quadrados de papel crepe na representação de uma folha de outono. Embora a atividade envolvesse colagem, o nosso principal objetivo não era que estes explorassem a cola, mas sim que conseguissem realizar autonomamente o movimento de selecionar, pegar e colocar na folha os pedaços de papel conforme pretendessem. Como já referi, esta atividade foi mais diretamente acompanhada pela Vera, porém, das observações que realizei e posterior reflexão que fizemos, compreendemos que as crianças do grupo se encontram em diversos níveis de desenvolvimento, pois houve crianças que conseguiram facilmente realizar o que lhes foi pretendido, havendo outras que necessitaram de mais auxílio. Das crianças que o conseguiram de forma autónoma, algumas conseguiram agarrar apenas num pedaço de papel de cada vez, revelando ter o movimento de pinça mais desenvolvido, havendo outras que agarravam diversos em simultâneo. Contudo e apesar destas diferenças, de um modo geral todas as crianças se interessaram bastante pela atividade, quer pela exploração livre do papel, quer pela realização da colagem.

Enquanto a Vera acompanhava estas crianças, eu permaneci no tapete a interagir com alguns dos restantes elementos do grupo, uma vez que houve elementos que facilmente se dispersaram e não quiseram continuar a exploração. Das crianças que permaneceram comigo, todas elas revelaram um grande interesse. De modo a entusiasamá-las mais fui fazendo diversas brincadeiras com elas, apresentando-lhes diversas potencialidades do material. Comecei por incentivá-las a amarrotar o papel, depois a esticá-lo e posteriormente a rasgá-lo. Depois de já termos pedaços pequenos comecei a atirá-los ao ar incentivando a criança a apanhá-los e a colocá-los na cabeça. Paralelamente a estas explorações fiz uso do espelho, um dos materiais permanentemente presentes na sala; trabalhei as cores e ainda as diferentes partes do corpo da criança. Embora estas explorações não tivessem sido planificadas, no momento surgiu a oportunidade de serem trabalhadas e uma vez que as crianças se mostraram interessadas, decidi prosseguir. Foi bastante curioso, na terça-feira as crianças que tinha auxiliado no dia anterior, virem junto de mim e colocarem papéis na minha cabeça e na sua, continuando as explorações do dia anterior e incentivando-me a ir ao espelho ver onde tinha os papéis. Estas situações revelam que atividades que não estão planificadas e que surgem no momento real da intervenção também podem ser muito significativas para as crianças e desenvolvê-las a diversos níveis, criando estruturas que vão sendo consolidadas com a realização consecutiva de diversas atividades. De certo modo eu estive a brincar com as crianças, mas foi um momento lúdico com imensas potencialidades de desenvolvimento. Tal como refere Catarina Homem (2009),

O brincar (...) é o instrumento principal pelo qual as crianças aprendem coisas novas e crescem a cada dia, a todos os níveis: cognitivo, emocional, linguístico, social

e motor. É imprescindível haver este espaço para que as crianças se possam desenvolver.

Como já referi, não obriguei nenhuma criança a permanecer junto de mim, apenas as tentei cativar mostrando-lhes o que poderiam fazer com aquele material, havendo algumas que optaram por ficar a brincar livremente e não se mostrando predispostas a estar junto a mim. Este aspeto reforça mais uma vez a liberdade que deve haver na gestão de uma sala quer da parte do educador, quer da parte da criança. Gonçalves (2004) destaca a importância desta liberdade no trabalho na educação infantil ao afirmar que

O que caracteriza o trabalho na educação infantil é a liberdade (...), liberdade com que a criança experimenta, opta e assume. A liberdade com que a criança pode escolher as actividades ou mudar de actividade atende não só às diferenças individuais, como à sua necessidade de exploração dos materiais e de descoberta de possibilidades suas e dos materiais.

Na quarta-feira a atividade foi realizada a pares no exterior da sala. Uma vez que tive que permanecer dentro da sala a acompanhar o restante grupo, não pude assistir ao desenrolar desta. No entanto a Vera transmitiu-me o feedback da sua observação e mais uma vez as reações foram diferentes, havendo crianças que inicialmente tiveram receio das bolhas de sabão, mas que posteriormente se desinibiram. Houve ainda quem tivesse muita ação e perseguisse as bolhas, havendo outras que assumiram uma ação mais passiva e se limitaram apenas a vê-las andar pelo ar, não tentando alcançá-las. Durante o desenrolar desta atividade, surgiram alguns fatores surpresa pois algumas das crianças do grupo que normalmente são mais tímidas e sossegadas, mostraram-se imensamente recetivas e ativas ao contrário do que esperávamos inicialmente. Estas situações revelam que o tipo de atividade que apresentamos ao grupo pode despoletar diferentes reações nas diversas crianças.

É neste sentido que na próxima semana iremos realizar atividades onde as crianças podem circular livremente, não ficando restringidas ao espaço do tapete ou da mesa de trabalho. O trabalho desenvolvido será todo feito com o grande grupo em simultâneo, contudo, no decorrer das atividades, irei junto de cada criança e tentarei trabalhar com elas de forma mais individual. Na próxima semana apenas iremos realizar atividades propostas por nós, na segunda e quarta-feira, uma vez que na terça-feira todas as crianças da vertente de creche da instituição irão realizar no refeitório o bolinho de modo a comemorar a época festiva.

Ao longo destas semanas temos reparado que os momentos de rotina são cada vez mais momentos estruturados, pois as crianças já começam a demonstrar saber quais as rotinas seguintes, nomeadamente quando lhes pedimos de manhã para arrumar a sala, sabendo elas que de seguida será o momento da bolacha e no final deste momento algumas já vão para a área do tapete sem que lhes seja solicitado, pois sabem que é lá que vamos cantar o *Bom dia* de seguida. Depois de cantarmos algumas delas já ficam muito entusiasmadas a olhar para nós, pois sabem que é neste momento que mostramos os materiais que iremos explorar. Mais tarde, quando regressamos do almoço, elas já sabem que é o momento de higiene e que seguidamente vão dormir, indo já a maioria das crianças de forma autónoma para a sua cama e começando a descalçar os sapatos. Todos estes momentos nos transmitem a ideia de estruturação mental nas crianças em relação às atividades que têm que realizar ao longo do

dia, não se notando que estas se encontram desorientadas na dinâmica do dia-a-dia. Além deste aspeto algumas das crianças revelam-se igualmente mais autónomas na realização das rotinas. De acordo com Hohmann e Post (2003), *Uma rotina é (...) também saber como as coisas são feitas ... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.*

Na segunda-feira desta semana, a atividade foi começada apenas com seis elementos do grupo, tendo chegado o sétimo elemento enquanto a atividade decorria. Um dos elementos em falta tinha ido à piscina e também regressou à sala mais tarde. Dois dos elementos em falta, são duas crianças bastante agitadas o que fez com que o ambiente que se proporcionou nessa manhã tenha sido mais calmo que o habitual. Perante estes fatores consegui estabelecer uma relação mais próxima com as crianças com quem estive a trabalhar, podendo acompanhá-las de forma mais próxima e individual. Criou-se assim um ambiente que ainda não tinha tido possibilidade de experienciar e que gostei bastante pois senti-me mais interligada às crianças.

Bibliografia

Gonçalves, Alessandra de Araújo. (2004). *Psicomotricidade na Educação Infantil: a influência do desenvolvimento psicomotor na educação infantil*. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2004. In <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ALESSANDRA%20DE%20ARAUJO%20GONCALVES.pdf>, consultado a 26 de outubro de 2012

Homem, Catarina. (2009). *A Ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância* in Cadernos de Educação de Infância; nº 88

Hohmann, Mary; Post, Jacalynn. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Anexo 3

6ª Reflexão – 29, 30 e 31 de outubro de 2012

Terminou a sexta semana de estágio e conseqüentemente a primeira semana em que assumi a função de interveniente principal, tendo sido auxiliada em todas as atividades pela Vera, que assumiu a função de interveniente secundária.

Tal como referi na reflexão da semana passada, esta semana apenas pusemos em prática propostas educativas planificadas por nós na segunda e quarta-feira, uma vez que na terça-feira foi a realização do bolinho na instituição e nesta atividade, realizada pela educadora Ana, assumimos o papel de auxiliares. Ajudámos assim na organização e controlo do grupo enquanto a educadora realizava o bolinho e demonstrava às crianças. Embora não tenhamos assumido um papel muito ativo nesta atividade, uma vez que não foi planificada por nós e visto que esta faz parte da dinâmica anual da instituição, foi benéfico termos assistido à sua realização pois permitiu-nos ter conhecimento dos processos envolvidos e dos procedimentos a tomar desde o levantamento e compra dos materiais necessários; realização do bolinho e posterior empacotamento e entrega aos pais.

Relativamente às atividades planificadas e dinamizadas por nós, irei agora refletir acerca de cada uma delas. Como tinha referido também na 5ª reflexão, esta semana ambas as atividades foram realizadas em grande grupo e cujas explorações seriam mais liberais, permitindo à criança uma exploração mais autónoma. Nas atividades apenas apresentei às crianças possíveis explorações, mas deixei que estas explorassem de uma forma mais livre, não limitando as suas ações. Assumi assim um papel de educadora não diretiva, pois considero que com crianças desta faixa etária, embora o educador seja claramente um modelo, não devemos limitar as explorações das crianças. Segundo Vayer & Matos (1990, p. 22) *A aprendizagem não dirigida, na qual o modelo é o jogo da criança, é aquela que permite o sujeito abordar a novidade e o aleatório e ordenar ou dar um sentido aos acontecimentos.* Como referi anteriormente, apenas demonstrei algumas das potencialidades dos materiais apresentados (dos balões e do tapete de tintas), de modo a motivar as crianças para as explorações, mas conforme estas se iam familiarizando com os materiais, deixei de ter uma intervenção tão ativa e assumi mais um papel de observação das suas explorações autónomas, pois segundo o mesmo autor *A intervenção do adulto, mesmo carregada de boas intenções, apresenta um inconveniente grave: bloqueia a pesquisa activa da informação e a utilização dos processos de auto-avaliação.* (ibidem, p. 27). (...) *a melhor maneira de ajudar a criança é confiar nela; logo, deixá-la viver a sua autonomia, a sua experiência, as suas interações.* (ibidem, p.28).

Na segunda-feira levei assim um conjunto de balões cujo objetivo principal da proposta educativa era que as crianças percebessem que alguns dos balões se encontravam vazios enquanto outros tinham objetos por dentro que possibilitavam fazer sons diferentes. Queria ainda que as crianças conseguissem treinar os movimentos de apanhar, atirar e receber balões, treinando assim alguns movimentos que são diariamente usados e que algumas crianças ainda apresentam dificuldade em realizar. Quando introduzi os balões pela primeira vez a reação da grande maioria do grupo foi bastante empolgante, havendo crianças que se familiarizaram desde logo com os balões e os manipularam de forma entusiasmada. Houve uma minoria de crianças que demonstrou algum receio dos balões e as quais tentei acompanhar de forma mais individual de modo a que se motivassem para os explorar.

Os balões permaneceram na sala durante os três dias de estágio e foi curioso que em todos estes dias as crianças se interessaram por eles e foi notório em algumas delas, as evoluções que conseguiram alcançar, pois na quarta-feira, havia crianças que já conseguiam lançar os balões para os colegas e apanhá-los em movimento, o que não conseguiram fazer logo na segunda-feira. Estes acontecimentos reforçam o facto de a repetição das experiências levar a uma aprendizagem mais benéfica, pois vão insistindo e consequentemente reforçando as capacidades, permitindo assim aprendizagens sólidas.

Na quarta-feira levámos para as crianças um plástico fechado com pingos de tinta no seu interior e cujo objetivo principal era que as crianças percebam que ao tocarem no plástico, as tintas no seu interior, e inalcançáveis por estas, se movimentavam e uniam umas às outras alterando as cores. A introdução deste plástico grande e colorido na sala foi causador de uma excitação tremenda o que levou desde logo as crianças a se sentarem, reboarem, pisarem e tocarem no plástico com grande empolgação e curiosidade. Foi extremamente delicioso ver as crianças curiosas por perceber como é que as tintas estavam ali, se mexiam, mas elas não lhes conseguiam tocar. Houve mesmo crianças que levantaram o plástico tentando perceber onde estava a tinta e como aquilo acontecia.

Pessoalmente acho que foi uma atividade muito engraçada e as crianças manifestaram gostar muito dela pelas reações que demonstraram, pois mantiveram sempre um grande sorriso na cara e uma grande empolgação tocando e olhando para o plástico e para nós, numa tentativa de perceber como aquilo acontecia. Houve crianças que mexeram no plástico, depois saíram daquela zona e foram pegar em brinquedos, mas depois voltavam várias vezes ao plástico, com a mesma curiosidade de perceber como aquilo acontecia.

No final desta exploração e uma vez que os bolinhos enviados para casa iam em pacotes de papel liso, decidimos aproveitar as tintas usadas no plástico e decorar os pacotes. Esta atividade não estava planejada, mas uma vez que tivemos tempo para a sua realização e considerámos ser uma possibilidade vantajosa, pusemo-la em prática e deu um resultado muito engraçado, pois os pacotes ficaram muito giros e a reação dos pais ao recebê-los foi positiva, visto que estes elogiaram a decoração dos pacotes.

Esta foi assim a dinâmica desta semana de estágio e a qual eu considero muito proveitosa, pois entendo que as crianças destas idades devem explorar os materiais que as rodeiam de forma maioritariamente autónoma e pessoal de modo a que as vivências se tornem significativas. E tal como defende C.R. Rogers, citado por Vayer & Matos (1990, p.180) *Os únicos conhecimentos que podem influenciar o comportamento dum indivíduo são aqueles que ele descobre por si, e dos quais se apropria*. Apesar de achar que esta é a metodologia mais apropriada para esta faixa etária, considero paralelamente que o educador deve servir sempre como modelo, apoiando as suas crianças e demonstrando-lhes algumas das potencialidades dos materiais, mas dando-lhes sempre a liberdade de momentos de exploração autónoma.

Bibliografia

Vayer, Pierre & Matos, Maria de P. Mil – Homens de. (1990). *Diálogos com as Crianças na Creche e no Jardim de Infância*. São Paulo: Editora Manole LTDA

Anexo 4

2ª Reflexão – 1, 2 e 3 de outubro de 2012

Dou assim por terminada a segunda semana de estágio na instituição Superninho. Ao longo desta semana fui recolhendo mais informações e tomando conhecimento de determinados detalhes dos quais não me apercebi a semana passada.

Continuei assim a ajudar a educadora Ana na realização das propostas educativas por ela pensadas e continuei a aprofundar a minha relação com o grupo de crianças, uma vez que as crianças vão se sentindo cada vez mais à vontade connosco e permitindo mais a nossa presença junto delas em todos os momentos do dia. Eu própria já me senti mais à vontade uma vez que já conheço melhor as rotinas do grupo o que me permitiu ser mais autónoma e ter uma maior prestação. Contudo ainda existem momentos em que me sinto um pouco reticente pois não sei se devo intervir ou deixar que seja a educadora Ana a fazê-lo. Por exemplo, quando estamos no refeitório, há algumas crianças que teimam em se levantar repetidamente. Por norma aviso-as e elas sentam-se mas logo depois se levantam de novo e

na maioria das vezes é necessário sentá-las contra a sua vontade, o que me perturba um pouco pois tenho medo de estar a ser rígida demais uma vez que estou com o grupo há apenas duas semanas.

Esta semana procedi novamente à realização das rotinas com as crianças, nomeadamente as rotinas de higiene visto que, como referi na semana passada, são momentos individuais com as crianças e que me permitem estreitar laços com estas e fortalecer a relação que pretendo conseguir estabelecer com cada uma delas. A semana passada algumas das crianças mostraram-se um pouco receosas quando as levei ao fraldário para lhes mudar a fralda ou lavar os dentes, contudo, esta semana, a grande maioria já se mostrou completamente à vontade, rindo e falando enquanto decorria o processo de higienização.

Da semana passada para esta já se notam evoluções em algumas das crianças, nomeadamente nas duas crianças que não andavam em posição bípede na semana passada e que agora já o fazem, embora uma delas ainda apresente grandes dificuldades em se equilibrar de pé. Outro aspeto que me ressaltou esta semana foi o facto de uma das crianças já pronunciar várias palavras de forma perceptível e outras duas terem começado a falar com maior frequência.

Além do fortalecimento da relação com as crianças, fui igualmente sentindo-me mais à vontade com o resto da comunidade educativa, nomeadamente a educadora Ana e a auxiliar Eva, mas também com as educadoras e auxiliares das outras salas. A educadora Ana coloca-nos completamente à vontade, vai-nos demonstrando algumas coisas que acontecem no dia-a-dia; disponibilizou-nos todos os dados que lhe pedimos; deixa-nos participar em todas as atividades do dia e vai-nos dando conselhos para as nossas atuações futuras. Sinto-me assim muito bem acolhida pois considero que estou num local onde a pessoa que nos acompanha diariamente demonstra confiança em nós, nas nossas capacidades e no nosso trabalho.

Tal como já referi, ao longo da semana fui-me apercebendo de determinados detalhes que podem ser extremamente úteis para as nossas futuras intervenções, nomeadamente a importância da música. Em diversos momentos desta semana e da semana passada, principalmente em momentos de maior agitação, só quando se recorreu à música é que as crianças acalmaram e estabilizaram. Esta é assim uma das potencialidades da música – o relaxamento – havendo no entanto muitas outras tal como defende Caldeira Cabral, 1988, p. 15, citado in Bárrios e Strecht Ribeiro, s.d., p. 24,

A música constitui um elemento fundamental para desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, de imaginação criativa e actividade lúdica, favorecendo o sentido de participação e integração das crianças; (...) e contribui também para o desenvolvimento das capacidades de atenção, de memória, de coordenação motora, de sensibilidade estética, criatividade e espírito crítico, ao mesmo tempo que proporciona aos alunos experiências que favorecem atitudes e hábitos de relação e cooperação, de responsabilidade e solidariedade.

Todas estas questões me fazem ter maior consciência da importância da música na creche, visto que esta auxilia no desenvolvimento da criança; permite que esta se conheça melhor e é ainda uma forma de comunicar com os outros. De acordo com Weigel (1988) as

atividades de musicalização podem contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio-afectivo da criança.

Ao longo dos três dias de estágio desta semana continuaram a ser frequentes os momentos de conflitos, entre as crianças, proporcionados pela dificuldade na partilha dos materiais, reforçando assim o que referi a semana passada e comprovando que nesta faixa etária, as crianças são efetivamente muito egocêntricas. Segundo Piaget (1993), o egocentrismo nesta idade não significa uma hipertrofia da consciência do eu, mas simplesmente uma incapacidade momentânea da criança se descentrar, ou seja se colocar noutra ponto de vista a não ser o próprio.

À semelhança da semana passada, uma questão que voltou a surgir esta semana é o facto de eu sentir a necessidade de estar grande parte do dia sentada no chão junto das crianças, de modo a conseguir estabelecer mais relações com estas, pois se permanecer de pé sinto-me muito afastada delas. Este aspeto é reforçado por Gesell (1979, p. 281) quando este afirma que *é importante que a educadora, quando contacta com as crianças, se coloque ao seu nível físico, agachando-se ou sentando-se numa cadeira baixa ou no chão.*

Na próxima semana iremos, pela primeira vez, pôr em prática a nossa planificação com propostas educativas pensadas por nós. Estou assim bastante ansiosa para ver como as crianças reagem ao facto de irmos assumir um papel mais marcante.

Bibliografia

Bárrios, Amália G.; Strecht – Ribeiro, Orlando. (s.d.) *Educare, Aprender – Formação para a Educação Artística e Físico-motora em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico*. CEID – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola Superior de Educação de Lisboa

Gesell, Arnold. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 Anos – O Bebê e a Criança na Cultura dos nossos Dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. (1988). *Brincando de Música: experiência com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola*. Porto Alegre

PIAGET, Jean. (1993). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes

Anexo 5

8ª Reflexão – 12, 13 e 14 de novembro de 2012

Chegou ao fim a sexta semana em que colocámos em prática a planificação elaborada por nós, tendo eu assumido o papel de interveniente principal e a Vera de interveniente secundária, auxiliando-me na gestão e organização do grupo de crianças.

Esta semana só planificámos propostas educativas para terça e quarta-feira uma vez que na segunda-feira dinamizámos no ginásio da instituição, juntamente com as outras quatro estagiárias, um teatro alusivo à comemoração do dia de S. Martinho.

A atividade proposta na terça-feira consistia na exploração de um conjunto de tecidos com diferentes características nomeadamente a textura, a cor, o padrão e o tamanho. Foi

ainda possível explorar os diferentes sons produzidos pela fricção dos tecidos, uma vez que devido às diferentes composições originavam sons variados, aspeto que suscitou alguma curiosidade nas crianças pois foi possível vê-las a esfregar/friccionar os tecidos de modo a perceber quais os sons produzidos por estes. Esta atividade suscitou emoções diferentes nas várias crianças. Todas elas ficaram desde logo curiosas com a presença dos tecidos, apressando-se a tocar-lhes, contudo algumas crianças perderam mais rapidamente que outras o interesse por estes.

Ao longo da exploração fui cobrindo as crianças com as organzas que são transparentes e que permitiam que elas me vissem através destas, contudo houve crianças que não gostaram muito desta parte pois ficavam aborrecidas por ter a cara tapada, havendo outras que adoraram e repetiram o mesmo gesto imensas vezes, havendo duas crianças que vieram várias vezes cobrir a minha cara e fazer “cucu” tal como eu lhes fiz a elas. Este acontecimento mostra como o educador deve ter a sensibilidade de perceber o grau de satisfação das crianças perante determinada atitude sua e adequar assim a sua ação de modo a não ferir a criança, mas antes a motivá-la para a exploração. Perante este acontecimento decidi não repetir mais esta ação com estas crianças e limitar-me a incentivá-las a explorar as características que já referi anteriormente.

Resumindo e apesar deste incidente, considero que as crianças, no geral, gostaram da atividade pois mostraram-se recetivas, havendo no entanto crianças que facilmente se desinteressaram pelos tecidos após a exploração das características, não querendo fazer outras coisas como jogar ao esconde-esconde (cucu).

Na quarta-feira a proposta educativa planificada por nós, tinha em vista a exploração de um conjunto de fotografias das crianças do grupo para que estas as pudessem manipular e consequentemente identificarem-se e identificarem os restantes colegas de grupo. Confesso que foi muito interessante fazer esta atividade pois o desejo de a fazer já vinha de há algum tempo visto que eu vinha a observar que algumas crianças continuam sem se reconhecer a si e aos colegas, nas fotografias da marcação das presenças. Para esta atividade levei as fotografias em tamanho A5 de modo a que as crianças pudessem visualizar bem pois considero que o facto de as fotografias da marcação das presenças serem pequenas, dificulta a identificação dos colegas. Depois da sua realização posso confirmar que apenas 2 das 8 crianças presentes (uma vez que estavam a faltar dois elementos do grupo) não manifestaram sinais de se reconhecerem nas fotografias, sendo que as restantes 6 se identificaram de imediato quando viram as suas fotografias. Destas 8 crianças somente quatro reconhecem todos os colegas do grupo, havendo duas delas que apenas identificam alguns colegas. Das 8 crianças 5 delas conseguiram identificar os diferentes elementos do rosto com facilidade, contudo as outras três crianças não responderam quando lhes solicitei a identificação destes, levando-me a supor que não os conseguem identificar. Perante esta situação e na ausência de resposta, enunciei e apontei eu os elementos de modo a que estas crianças vão conseguindo adquirir estas noções. Com as 5 crianças que conseguiram identificar os elementos do rosto, fui ainda introduzindo noções matemáticas ao contar quantas orelhas, olhos, boca e nariz temos.

Mais uma vez, nesta atividade foi visível diferentes tipos de capacidades nas diversas crianças, contudo considero que foi uma atividade bastante enriquecedora na medida em que permiti às crianças mais uma oportunidade de (re)conhecimento dos colegas e conhecimento/identificação dos diferentes elementos que compõem o rosto, permitindo-lhes

assim um melhor autoconhecimento dos seus corpos. De acordo com Gonzáles (2009), uma das três áreas que devem ser abordadas com crianças pequenas é a de formação pessoal e social, dentro da qual *a criança adquire conhecimento sobre o seu corpo e a configuração da sua própria imagem*. Segundo o mesmo autor essa área divide-se em diversos blocos, entre os quais “o corpo e a própria imagem” onde devem ser exploradas com a criança as partes do corpo.

Pretendia ainda que as crianças reconhecessem colegas com quem diariamente comunicam menos, para tal pedia-lhes que identificassem o colega na fotografia e na sala de aula, levando-os a contactar fisicamente com os outros e incentivando esses colegas a vir junto de nós e a ajudar harmoniosamente na exploração da fotografia, sem que houvesse a intenção de retirar a fotografia do colega, o que leva muitas vezes a agressões devido à dificuldade em partilhar os materiais. De acordo com a Associação Psicológica Americana, *A criação de um ambiente escolar favorável à sociabilidade aumenta a frequência do comportamento infantil positivo, ajudando a desenvolver as suas habilidades sociais e podendo até limitar comportamentos agressivos futuros*.

Esta semana voltou-se a repetir um acontecimento que tem vindo a surgir ao longo destas semanas. Enquanto estamos na sala é frequente termos o rádio ligado e é igualmente frequente as crianças empolgarem-se com determinadas músicas, nomeadamente aquelas mais ritmadas e comecem a dançar e sempre que as incentivamos à dança elas mexem-se freneticamente e riem imenso, demonstrando uma grande satisfação nestes momentos. De acordo com Santos e Lucarevski (2005)

A dança como uma actividade que dá prioridade a uma educação motora consciente e global, não é só uma acção pedagógica, mas também psicológica, com o fim de normalizar ou melhorar o comportamento da criança, (...) e o prazer da actividade lúdica para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual.

Na próxima semana será novamente a Vera a interveniente principal e eu irei auxiliá-la sempre que necessário.

Bibliografia

Convenção Anual da Associação Psicológica Americana. (2000). *Ambiente escolar favorável leva a ambiente mais positivo*. In <http://emedix.uol.com.br/not/not2000/00ago07psi-apa-psc-comportamento.php>, consultado a 15 de novembro de 2012

Gonzáles, António Garrido. (2009). *Projecto Creche: Educação para a 1ª infância. Livro Guia 2 anos*. Sintra: Rafa Team Lda

Santos, Josiane Tavares; Lucarevski, Juliana Araújo. (2005). *Dança na Escola: benefícios e contribuições na fase pré-escolar*. In <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0046.pdf>, consultado a 15 de novembro de 2012

Anexo 6

3ª Reflexão – 8, 9 e 10 de outubro de 2012

Terminada a terceira semana de estágio e conseqüentemente a primeira semana em que aplicámos as propostas educativas por nós definidas, faço um balanço global positivo, embora existam alguns aspetos que, a meu ver, merecem ser alvo de uma reflexão mais aprofundada.

Todos os horários relativos às rotinas diárias decorreram com grande normalidade, havendo cada vez mais um fortalecer das relações com as crianças, o que torna a interação com estas mais proveitosa.

Relativamente a segunda-feira, propusemos uma atividade cuja exploração foi feita com as crianças sentadas no tapete. Depois da sua realização percebemos que a exploração dos frutos poderia ter sido feita na mesa de trabalho, uma vez que teria sido mais fácil gerir o grupo e permitir às crianças uma melhor e mais fácil visualização dos objetos mostrados, visto que estariam todos em redor da mesa. No tapete esta visualização por vezes foi dificultada, visto que devido à excitação das crianças, elas tiveram dificuldade em permanecer sentadas, levantando-se para vir buscar os frutos à nossa mão e não conseguindo esperar pela sua vez. Concluímos assim que em futuras atividades deste género a exploração dos materiais deverá ser feita na mesa de trabalho.

Decidimos então dar-lhes os frutos para eles manipularem e saborearem de modo a integrá-los mais na atividade e a permitir-lhes explorações mais profundas, recorrendo ao toque e não ficando apenas pela visualização. *A manipulação livre de instrumentos e materiais é o primeiro passo da criança na familiarização com os recursos disponíveis para sua expressão* (Craidy e Kaercher, 2001, p. 109).

Ainda durante esta atividade decidimos escutar e cantar com o grupo uma música de outono, explorando a voz e os sons do corpo. Embora este momento não estivesse planificado, decidimos concretizá-lo devido à importância que a música tem neste contexto e ao prazer que as crianças revelam em realizar atividades deste género.

Seguidamente disponibilizámos tintas às crianças e pretendíamos que estas carimbassem os frutos, todavia as crianças não carimbaram mas deslizaram os frutos pela folha. Inicialmente ficámos um pouco tristes por elas não conseguirem realizar a atividade como tínhamos planeado, mas facilmente percebemos que não era uma atividade adequada às suas capacidades, pois exigia movimentos que elas ainda não dominam. Este acontecimento revela que ainda temos que nos consciencializar melhor que o trabalho que estas crianças conseguem realizar é bastante elementar e por isso não podemos exigir atividades complexas. Apesar disto os resultados finais ficaram bastante engraçados e as crianças demonstraram prazer em realizar a atividade.

Na terça-feira realizámos uma atividade no ginásio da instituição. Este é um espaço muito amplo e relativamente novo para as crianças, uma vez que é um espaço que raramente frequentam. Visto ser um espaço realmente grande, decidimos colocar alguns materiais a fazer de barreira para reduzir o espaço onde iria decorrer a exploração e manipulação das bolas. Contudo, durante a realização da proposta educativa, percebemos que não foi uma boa escolha pois as crianças desviaram as suas atenções das bolas para os materiais delimitadores que lhes permitiam trepar. Decidimos assim retirar estes materiais e deixar que as crianças fizessem a exploração das bolas de forma completamente livre por todo o ginásio. Tornou-se

um pouco mais difícil conseguirmos acompanhar as crianças, o que nos levou a fazê-lo de forma individual. Eu e a Vera fomos junto de cada criança e incentivámo-la a agarrar, lançar e pontapear a bola. Neste acompanhamento percebemos as diferenças nas capacidades motoras das diversas crianças do grupo.

Quanto ao lançar a bola, as crianças realizaram-no com alguma facilidade, usando as duas mãos, tal como Lautwein e Sack (1977) referem ser característico desta idade (a criança) *atira a bola com as duas mãos, mas não sabe utilizar o resto do corpo*. Verifiquei que na sua maioria de facto, as crianças adquirem uma posição muito rígida não movimentando o tronco ligeiramente para a frente para realizar o arremesso ou caindo para a frente quando tentavam inclinar-se. Tal como refere Godinho, Mendes, Melo e Barreiros (1999) *lançar envolve imprimir força a um objecto na direcção pretendida e nesta faixa etária para lançar as crianças mantêm o corpo diante do alvo, os pés mantêm-se estacionários e a bola é lançada apenas com a extensão do antebraço*. O que de facto verifiquei com as crianças deste grupo. Quanto à tarefa de pontapear, de acordo com os autores referidos anteriormente, este movimento envolve imprimir força a um objeto com o pé e as crianças desta idade pontapeiam com a perna hirta e com pouco movimento do corpo, o que também se verificou na prática, havendo mesmo crianças que não conseguiram de todo realizar este movimento.

Com esta atividade percebi que as crianças necessitam de realizar mais vezes atividades deste tipo de modo a conseguirem desenvolver-se a fim de realizarem os movimentos que lhes são pedidos.

No último dia de estágio, portanto, quarta-feira, proporcionámos às crianças a possibilidade de manipularem lápis e de “desenharem” o que desejassem. Pretendíamos assim tomar conhecimento da forma como as crianças manipulam os materiais riscadores, o que mais uma vez se revelou bastante heterogéneo. Algumas crianças agarraram os lápis de forma bastante correta e imprimiram uma forma muito apropriada aquando do manobrar do lápis, enquanto outras crianças revelaram imensas dificuldades não sabendo qual a função/posição do lápis, levando-o constantemente à boca e atirando-o ao chão. Percebemos assim que também esta atividade deve ser mais vezes trabalhada de modo a que todas as crianças do grupo consigam adquirir as capacidades desejáveis. Segundo Piaget (1948), as crianças estão na fase da garatuja desordenada e *realizam movimentos amplos e desordenados. O desenho ainda é um exercício. Não há preocupação com a preservação dos traços, sendo cobertos com novos rabiscos várias vezes*. Betâmio, Plácido e Mendes, citados por Stern (1974) defendem também que o grafismo nesta idade é realizado *movimento pelo movimento. O braço actua como um raio gerador de curvas em variação de amplitude e força*.

Esta foi assim a dinâmica da nossa semana de estágio, como é visível existem alguns aspetos que deveremos melhorar em atividades futuras.

Um outro aspeto que voltou a acontecer esta semana e que já vem sendo habitual desde a primeira semana, deve-se ao comportamento de nomeadamente duas crianças que estão frequentemente a fazer birras e a chorar. Estes meninos repetem estas situações principalmente quando cantamos o bom dia no tapete (eles não conseguem permanecer sentados); na hora das refeições (levantam-se sistematicamente); antes de adormecerem e quando são contrariados ou lhes retiram os brinquedos que eles pretendem. Segundo, Brazelton e Sparrow (s.d.) esta é *a fase do egocentrismo infantil, em que a criança considera*

que tudo existe por ela e para ela. Não aceita críticas e tem dificuldade em respeitar regras, o que muitas vezes resulta em birras e choro fácil.

Esta semana houve mesmo um momento em que a educadora Ana teve que retirar um deles da sala de modo a que ele se acalmasse pois estava a chorar há já bastante tempo, rebolando no chão, não se deixando agarrar e não se conseguindo acalmar de maneira nenhuma.

Apesar destes contratempos que ainda me deixam perturbada, pois por vezes não sei muito bem como lidar com eles nestas situações, estou a gostar imenso de toda a prática e está a ser uma experiência muito enriquecedora a imensos níveis.

Bibliografia

Craidy, Carmem; Kaercher, Gládis E. (2001). *Educação Infantil – Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora

Brazelton, T. Berry; Sparrow, Joshua D. (s.d.). *A Criança e a disciplina. O método de Brazelton.* Editorial Presença

Godinho, Mário; Mendes, Rui; Melo, Filipe; Barreiros, João. (1999). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações.* Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana

Lautwein, Theo; Sack, Maria. (1977). *O desenvolvimento físico da criança: a criança e as suas capacidades motoras.* Biblioteca dos pais e educadores. Lisboa: Publicações Europa-América

Piaget. (1948). *A formação dos símbolos na infância*, citado por BORDONI, Thereza. A descoberta de um universo: a evolução do desenho infantil in <http://www.profala.com/arteducesp62.htm>

Stern, Arno. (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças.* Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte

Anexo 7

4ª Reflexão – 10, 11 e 12 de outubro de 2011

Esta semana um novo desafio me esperava, uma vez que foi a semana em que começámos a intervir mais individualmente e por mútuo acordo, entre mim e a minha colega, decidimos que começaria eu. Os nervos voltaram a assaltar com mais intensidade, pois sentia que estava sobre mim uma maior responsabilidade e tinha alguns receios: de não conseguir controlar o grupo de crianças “sozinha”, que algumas crianças não estivessem predispostas para realizar as atividades propostas, não mostrando interesse nas mesmas e destabilizando o restante grupo, de não conseguir explicar às crianças a atividade e que eles não compreendessem o que era para realizar, principalmente devido às diferenças de linguagem entre mim e as crianças, pois seguindo a terminologia de Bernstein (1958) o código do

educador muitas vezes é elaborado e o das crianças ainda restrito, sendo que o primeiro se caracteriza pela extensão, a complexidade, a correção sintática dos enunciados e pelo uso de numerosas conjunções, de adjetivos e de advérbios numerosos. Ainda no que diz respeito à linguagem, muitas vezes tenho dúvidas de que vocabulário utilizar com as crianças, pois tenho consciência de que se utilizar um vocabulário demasiadamente complexo elas não me entenderão e desinteressar-se-ão pelo meu discurso. Tento assim usar um discurso mais básico/comum e um mais elaborado em simultâneo de modo a que a criança compreenda o que eu digo, mas se vá familiarizando com sinónimos com um grau de complexidade superior, indo assim ao encontro do que a autora Sim-Sim (2008) defende: “o educador ao conversar com a criança desempenha o papel de andaime. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e linguístico”.

Começarei desde já por dar resposta a uma questão que deixei pendente na reflexão da semana passada, onde referi que tinha experimentado uma “técnica” com as crianças que serviria para as acalmar. Esta semana voltei a pedir-lhes que respirassem fundo três vezes a fim de se acalmarem e no meu entender voltou a resultar, porém não sei se isto acontecerá sempre visto que no final da semana já não surtiu tanto efeito como no início da semana. Será então uma questão que irei continuar a aprofundar e visto que esta prática pedagógica é um momento em que estamos a viver um processo, uma época de descobertas, entendo que seja o momento ideal para experimentar diferentes metodologias com as crianças e ver quais aquelas que são mais adequadas com o grupo. Porém sei que será algo que deva fazer ao longo de toda a minha vida enquanto educadora, uma vez que as metodologias que resultarem com este grupo de trabalho não implica que resultem com todos aqueles que posso vir a ter.

Refiro também que mais uma vez não conseguimos cumprir a planificação visto que planificámos atividades em excesso, porém, todas estas atividades que não temos conseguido realizar continuam a fazer parte das nossas ideias a aplicar uma vez que tencionamos aplicá-las noutras alturas que sejam devidamente oportunas.

Conscientes da importância que as expressões têm na educação pré-escolar, decidimos esta semana propor atividades que pudessem desenvolver nas crianças os domínios da expressão plástica e o motor. Dessa forma optamos por várias atividades de expressão plástica e uma de expressão motora. Segundo as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, “através do domínio das diferentes formas de expressão a criança vai dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos.”

Das atividades que realizámos esta semana, há algumas que eu pretendo salientar e aprofundar a minha reflexão acerca delas. É o caso da realização da técnica do papel crepe. Uma técnica nova que levámos para as crianças realizarem e que a meu ver teve imenso sucesso, contudo e apesar de as crianças terem demonstrado interesse em recortar os pedaços de papel e colá-los, julgo que se tornou um pouco maçadora, uma vez que o processo era muito repetitivo e ouvi comentários das crianças do tipo: “outra vez?”; “ainda mais uma camada?”; “mas eu já fiz isso!”. Porém e contrariando estas reações, quando a técnica estava seca e pudemos fazer as folhas de outono para fazer o mobile e as folhinhas pequenas para

enfeitar a árvore de outono, os comentários já foram mais positivos: “está tão gira!”; “Fica bonita, não fica?”, entre outros. Posso assim dizer que apesar desta técnica ter sido muito demorada e ter gasto muitos recursos, deu um resultado muito interessante e no meu entender ficaram muito bonitos os trabalhos realizados com esta. Inicialmente esta técnica era para ser realizada numa folha A4 por cada criança, mas devido ao tempo que demorou, ao cansaço das crianças e aos recursos que se acabaram e por sugestão da educadora Margarida, optámos por fazer uma folha A4 por duas crianças. Esta atividade revelou uma falha da nossa parte e fez-nos ver uma questão extremamente importante, a gestão dos recursos. Visto que a técnica necessitava de muita cola, esta acabou e tivemos que utilizar a cola da sala A. Percebemos assim que quando planificamos qualquer atividade temos que ter muito presente a existência ou não de recursos suficientes. Porém e apesar destas complicações, gostei imenso de realizar esta técnica com as crianças, porque nos permitiu realizar mais duas atividades que deram resultados muito bonitos e foi ainda gratificante quando a educadora da sala A se dirigiu à nossa sala e disse que tinha ouvido dizer que as estagiárias tinham levado uma técnica nova muito gira e que também queria ver para aprender a fazer.

Outra atividade que quero referir foi o circuito envolvendo a atividade física. Esta era uma total surpresa para mim, uma vez que apesar de nunca a ter feito, nunca tinha visto as crianças a realizar nenhuma atividade semelhante. Estava assim um pouco receosa sobre qual iria ser a atitude destas. Todavia consegui causar-lhes uma ideia de surpresa que fez com que formassem o comboio e esse dirigissem ao exterior quase em silêncio total e quando viram o material de ginástica, a grande maioria, ficou bastante satisfeita. De uma forma geral esta atividade correu bem e no meu entender deu para averiguar o desejado, que era ficar com uma noção de quais as capacidades motoras das crianças, de modo a podermos planificar para as semanas seguintes, partindo sempre dos exercícios mais básicos para os mais complexos. Nesta atividade houve crianças que se recusaram a fazer alguns exercícios, contudo, algumas delas quando incentivadas e auxiliadas realizaram o pretendido, havendo outras que não fizeram mesmo alguns exercícios. Esta é uma questão que temos que ir trabalhando ao longo das semanas, temos que encontrar estratégias de motivação e que levem à desinibição destas crianças. Concluo dizendo que fiquei satisfeita com esta atividade e que a agitação que se verificou, a meu ver, foi apropriada ao momento uma vez que além de ser a primeira vez que fazíamos uma atividade do género, é um tipo de atividade que permite uma agitação que não seria admitida dentro da sala.

Ainda relativamente às atividades, houve uma delas que nos deixou um pouco desconsoladas que foi a “realização” do quadro do tempo. Involuntariamente eu e a minha colega realizámos o quadro do tempo na totalidade em casa de modo a ser mais fácil a sua apresentação e por termos pensado ser difícil realizá-lo com todas as crianças, porém e depois de um alerta da educadora Margarida percebemos que cometemos um grande erro. E eu própria percebi isso quando apresentei o quadro, uma vez que as crianças não tiveram uma reação muito motivadora. Tal como a educadora nos explicou o facto de termos levado o quadro já feito fez com que este não se tornasse significativo para as crianças. Tentaremos então minimizar este erro, pedindo às crianças que nos ajudem a decorar o quadro, tencionando assim que estas se identifiquem mais com ele. Esta situação fez-me tirar uma lição muito grande pois apesar de ter sido constrangedora fez-me perceber realmente a diferença da relação que as crianças estabelecem com os objetos quando são ou não estas a

realizá-los. Iremos ter a máxima atenção com este aspeto de modo a não voltarmos a cometer o mesmo erro.

Outro alerta/conselho que nos foi dado pela educadora relaciona-se com a leitura de histórias, uma vez que vínhamos apenas a fazer o conto destas. Vamos assim começar a introduzir outras formas de leitura que se tornem mais estimulantes e motivadoras para as crianças, o que será também um desafio bastante motivador para nós, pois são coisas que nunca fizemos e teremos que ir descobrindo aos poucos a melhor forma de as apresentar.

Ao longo desta semana não acompanhei de perto todas as atividades que propus às crianças fazerem, uma vez que como tenho vindo a referir, estes trabalham em pequenos grupos e eu e a Vera decidimos que cada uma acompanha uma atividade de modo a organizar melhor a nossa circulação dentro da sala, porém tentei sempre contactar um pouco com cada atividade embora me tenha centrado mais na realização da técnica e das árvores do outono e no recorte da folha do outono para fazer o mobile. No entanto fui sempre recolhendo, junto da minha colega, o seu feedback em relação à motivação e empenho das crianças e pude assim concluir que tal como nas minhas atividades houve crianças mais empenhadas e motivadas que outras. Foi ainda curioso perceber que as crianças têm gostos bastante diferentes uma vez que nem todas gostaram mais da mesma atividade e não lhes deram a mesma importância.

Esta semana existiu ainda uma situação que me deixou bastante perturbada e assustada. Foi na quarta-feira de manhã aquando da chegada da Cassandra, a menina que sofre da perturbação de autismo e que frequenta o jardim no período da manhã. Apesar de já estarmos previamente preparadas para a sua chegada, confesso que foi bastante difícil para mim por diversos motivos. Um deles pelo facto de não ter experiência a trabalhar com crianças com aquelas características; outro foi o medo de reagir de uma forma demasiado brusca com ela e de a assustar dificultando assim a nossa relação; depois a sua estatura e o facto de ser muito magra, parecendo-me assim muito frágil. Mas uma vez que esta foi a minha semana de intervenção mais participativa, não tive oportunidade de estar muito junto dela, porém, para a semana, tenciono tentar aproximar-me mais dela e começar a compreender quais as melhores formas de trabalho com ela e os cuidados que devo ter com ela, uma vez que ela precisa de ter constantemente um adulto junto de si.

Concluindo, penso que foi uma semana de novas experiências e faço um balanço positivo, as crianças reagiram bem e de forma entusiástica ao tipo de atividades proposto, mostrando gosto pelas mesmas. É certo que estamos ainda numa fase bastante inicial e por isso existem algumas falhas, que vamos tentando superar à medida que vamos conhecendo a melhor forma de trabalhar com as crianças e os seus hábitos de trabalho anteriores, tentando também levar para o jardim ideias novas e “agarrar” o grupo pelo fator surpresa.

Bibliografia

BERNSTEIN, Basil. (1997). Estrutura social, linguagem e aprendizagem in PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à Psicologia Escolar*. Casa do Psicólogo, São Paulo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.

SIM-SIM, Inês; SILVA, Ana Cristina; NUNES, Clarisse. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Anexo 8

9ª Reflexão – 14, 15 e 16 de novembro de 2011

Nesta semana de estágio, a interveniente principal foi a Vera e eu auxiliei-a na organização e orientação das diversas atividades propostas neste período de tempo. Esta semana conseguimos mais uma vez cumprir a planificação que havíamos realizado.

Começámos a semana por ter uma conversa com as crianças sobre o castanheiro e na qual a Vera lhes mostrou folhas de castanheiro verdadeiras, para que eles lhes pudessem tocar, analisar as suas formas, cheiros e texturas. Nesta exploração do castanheiro, fizemos ainda um paralelismo com o tema do outono, comentando assim as cores das folhas e as razões pelas quais estas caíam ou não das árvores. No seguimento desta conversa, foi proposto a cada criança que realizasse um castanheiro preenchendo-o com os respetivos ouriços e castanhas. De um modo geral as crianças gostaram de realizar esta atividade, havendo porém algumas que ficaram um pouco hesitantes em começar o desenho, pois alegavam que não sabiam desenhar castanheiros. Foi inclusive numa destas situações que ajudei duas crianças: uma delas afirmou que não sabia desenhar castanheiros e ficou parada, sem fazer qualquer tentativa, tentei incentivá-la oralmente mas de pouco resultou, até que pensei em ajudá-lo a fazer o contorno da sua árvore, pegando na sua mão, e ele posteriormente pintou as folhas, as castanhas e os ouriços e foi imensa a sua satisfação em fazê-lo, pois cada vez que desenhava alguma coisa vinha me mostrar todo satisfeito e estava sempre a dizer aos colegas como se fazia. A outra criança, já tinha realizado um desenho, mas uma vez que não fez o castanheiro como lhe tinha sido pedido, teve que repetir o trabalho. Desta segunda vez a criança estava a fazer de novo só riscos aleatórios na folha, então decidi fazer com este o mesmo que tinha feito com a primeira criança e que tinha resultado bem. Assim fiz, e de facto a criança motivou-se e fez as folhas e as castanhas, conforme lhe fui indicando. A minha opção por desenhar o contorno da árvore nestas duas crianças, foi uma tentativa de os motivar a trabalhar, uma vez que eles estavam desmotivados e não queriam continuar o trabalho. Porém, após uma conversa com a educadora Margarida, esta chamou-me à atenção para esta minha atitude, pois quando os pais virem aquele trabalho podem não perceber que o contorno da árvore não foi feito pelas crianças e assim não perceberão qual o motivo pelo qual estas conseguem fazer árvores em determinadas atividades e noutras não. Passarei assim a ter em atenção este aspeto e em situações futuras tentarem apenas orientar as crianças verbalmente, sem que isso implique a minha ajuda física.

Ainda na segunda-feira, demos início à realização dos caracóis que foram posteriormente colados nos castanheiros. No meu entender esta atividade foi muito engraçada para as crianças e deu-lhes bastante gozo realizá-la, uma vez que aqueles que ainda não a tinham realizado, estavam sempre a perguntar quando podiam fazer o seu caracol e no fim de o fazerem demonstravam gosto pelo resultado final.

Na terça-feira foi mais uma vez dia de atividade física. Para esta semana planificámos um jogo das cores que envolvia música. A escolha deste jogo assentava na intenção de querermos

reforçar as cores, pois ainda existem crianças, nomeadamente as mais novas, que têm dificuldade em distinguir algumas cores. As crianças revelaram gostar bastante deste jogo, pois pediram inclusive para o repetir e fizeram-no com imensa satisfação e não aborrecidos. Neste jogo, e devido às dimensões reduzidas de espaço para a realização da atividade, decidimos dividir a turma em dois grupos e enquanto um deles realizava o jogo, os restantes elementos esperavam sentados na manta. Esta estratégia também é importante para que as crianças se habituem a esperar pela sua vez e a respeitar os momentos de atividade dos outros elementos do grupo. Para mim foi curioso ver, que apesar de estas estarem bastantes excitadas para realizar o jogo, souberam esperar de uma forma bastante tranquila pela sua vez e não interferiram no momento de jogo dos colegas. Será assim interessante trabalhar mais jogos que impliquem a divisão da turma em dois grupos e o momento de espera por parte de um dos grupos enquanto o outro realiza a atividade.

Igualmente na terça-feira demos início à realização das caixas para colocar os frutos de outono que tinham sido feitos há umas semanas atrás e que ainda se encontravam na sala. Estas caixas foram assim realizadas para que as crianças pudessem levar para casa os respetivos frutos. Esta atividade era bastante elaborada para ser feita de forma autónoma pelas crianças portanto estas dependeram da nossa ajuda para a sua realização, tendo as crianças feito mais as vincagens que propriamente as dobragens. Porém consideramos igualmente importante este tipo de trabalho e apesar de ser grandemente feito pelo adulto, não desmotivou a maioria das crianças, pois elas encontravam-se igualmente excitadas por ver o resultado e quando viam a caixa montada, quase que nem acreditavam e foram várias aquelas que nos questionaram pela falta da cola, pois foi muito estranho para elas conseguir fazer uma caixa apenas com uma folha de papel, sem recorrer à cola ou a qualquer outro material que permitisse fixar o papel naquela posição. Esta atividade mostrou-nos que nem só aquilo que é produzido exclusivamente pelas crianças, se torna significativo para estas, pois eles adoraram as caixas e o seu contributo para a sua realização foi reduzido. Fiquei com a noção de que nenhuma das crianças conseguiria agora realizar uma caixa sozinha, mas isso não foi importante para elas, mas sim o facto de terem a sua própria caixa e a qual auxiliaram a realizar e decoraram individualmente.

Na quarta-feira demos seguimento ao trabalho que temos vindo a desenvolver acerca do corpo humano e desta vez a Vera centrou-se nos elementos essenciais da cabeça (orelhas, olhos, pestanas, sobrancelhas, boca e nariz). Começou por ter uma conversa com as crianças e posteriormente usou a Carolina como recurso para enumerar os elementos que queria trabalhar, bem como as suas funções e utilidades. Decidimos ainda fazer uma nova cabeça para a Carolina, sendo esta feita na sua totalidade pelas crianças, de forma a que a Carolina tenha cada vez mais significado para elas e não seja apenas um elemento levado por nós. Seguido desta conversa, foi pedido às crianças que desenhassem num rosto nu os elementos que tinham então explorado e preenchessem o cabelo do respetivo rosto com pedaços de lã. Para algumas crianças esta atividade foi bastante simples e motivadora, embora para outras tenha sido um pouco complicada, pois houve crianças que não sabiam o que desenhar nem onde desenhar. Neste caso, e depois do alerta da educadora Margarida, evitei ajudá-las fisicamente, tentando apenas encaminhá-las oralmente. Ou seja, quando estas diziam que não sabiam ou não conseguiam desenhar, eu ia-lhes fazendo perguntas e pedindo que me indicassem o local onde deveriam desenhar os diversos elementos. Esta nova estratégia do

encaminhamento oral resultou bem e a maioria das crianças conseguiu realizar o seu trabalho sem que eu tivesse que interferir. Nesta atividade algumas crianças revelaram dificuldade em cortar os pedaços de lã, tendo sido necessário o meu auxílio aquando do momento de corte.

Demos assim por terminada a semana, realizando na totalidade as atividades que tínhamos planificado. Considero que de um modo geral esta semana correu bem e as atividades se adequaram às faixas etárias das crianças e foram ao encontro das suas motivações.

Porém esta semana, na terça-feira, aconteceu um imprevisto que me deixou um pouco agitada, pois eu assisti a tudo e fui eu que a levantei do chão. Quando regressavam da hora de almoço, na chegada ao Jardim uma das crianças deu uma grande queda e feriu a cara. Ficou assim com um corte no nariz, o lábio bastante inchado e um dente um pouco ofendido. Como é compreensível, a criança ficou em pânico e chorava bastante com dores o que gerou uma situação muito desconfortável para nós e para o restante grupo que ficou claramente muito agitado. Contudo as coisas resolveram-se, a criança acalmou-se e o restante grupo também. No dia seguinte a criança já estava tranquila e não se queixou com dores. Esta situação é muito comum nos Jardins-de-infância, mas uma vez que ainda não tínhamos contactado com nenhuma semelhante, fiquei um pouco perturbada, no entanto não foi nada de grave e tudo se resolveu pelo melhor.

Como já referi anteriormente, esta foi a semana de intervenção da Vera, o que me permitiu despender mais tempo no acompanhamento da Cassandra. Esta semana estive com ela nos três dias e orientei-a em atividades diferentes: na plasticina, nos jogos e no desenho. Todos eles foram bastante distintos mas especialmente gratificantes para mim. Há já duas semanas que a Cassandra se encontra visivelmente mais calma e cuja aproximação é facilitada. Uma vez que não tinha qualquer experiência de contacto com crianças com NEE, ao início foi um pouco complicado quebrar a barreira do receio e aproximar-me dela, pois tinha medo de a magoar ou a obrigar a algo que não fosse satisfatório para ela. Porém, conforme as semanas têm vindo a passar, vou tendo um contacto mais direto com ela e quebrando algumas dessas barreiras. Eu sempre tive imensa curiosidade de como seria o trabalho com estas crianças e este estágio está-me a dar essa oportunidade, para mim, os momentos com a Cassandra são particularmente significativos, pois apesar das suas limitações, e de não pronunciar qualquer palavra, ela vai conseguindo transparecer alguns dos seus sentimentos quando sorri ou quando fica agitada. É especialmente gratificante colocar a música a tocar e ver como esta a acalma de uma forma quase instantânea e ver a Cassandra a sorrir ao som da música é muito gratificante, pois ela parece que agradece aqueles momentos de tranquilidade. Particularmente na quarta-feira acompanhei a Cassandra durante quase toda a manhã e foi muito importante para mim auxiliá-la na realização do desenho e mais tarde vê-la dançar na manta, bater palmas e acalmar assim que coloquei a música.

Devido às condições climatéricas, há já duas semanas que não podemos fazer intervalo e trazer as crianças à rua para brincarem livremente um pouco. Esta questão facilita a criação de situações de alguma agitação dentro da sala, pois considero que as crianças sentem falta de momentos em que possam exteriorizar as suas energias e vontades próprias. Para colmatar esta situação temos tentado fazer jogos na hora do lanche da manhã ou cantar, de modo a que elas sintam que estão a fazer uma atividade mais livre e a qual não exige tanto controlo da postura. Tem havido dias em que embora não chova no momento de vir para a rua, o espaço

exterior encontra-se excessivamente molhado e com inúmeras poças de água, o que dificultaria a circulação das crianças neste espaço. Porém defendo que o recreio traz imensas vantagens para as crianças e lhes permite a vivência de situações de extrema importância para o seu desenvolvimento e socialização. Refiro o facto de haver algumas crianças, mas uma de forma mais vincada, que é excessivamente tímida dentro da sala, porém quando está em pequenos grupos ou no exterior, parece uma criança totalmente diferente, conversa imenso e convive com todos os restantes colegas. No momento semanal em que vimos à rua fazer o registo do crescimento dos feijões é claramente notória a satisfação das crianças em poder andar 4-5 minutos na rua e correr um bocadinho. *O tempo de exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior. As crianças respiram ar fresco, absorvem vitaminas do sol, exercitam o coração, pulmões e os músculos, e vêem horizontes mais abertos. As que são sossegadas e envergonhadas no interior ficam frequentemente mais conservadoras e aventureiras quando no exterior* (Hohmann e Weikart, 2009, pág. 433). *Para além das vantagens óbvias para a saúde e bem estar das crianças, a principal razão de ser do tempo de recreio ao ar livre é o permitir às crianças que ponham em prática as suas ideias e descobertas, fora da sala de actividades. Além disso, porque o tempo de recreio ao ar livre é mais descontraído, menos intenso e, talvez, mais espontâneo que o tempo de trabalho, algumas das crianças que noutras ocasiões são sossegadas, abrem-se durante o tempo de recreio ao ar livre, falando e trabalhando com outras crianças mais livremente do que no interior* (Hohmann, Banet e Weikart, 1979, pág.129 e 130).

Tendo igualmente em conta o aspeto de algumas crianças assumirem comportamentos bastante distintos quando se encontram no exterior, há ainda outras que modificam o seu comportamento consoante o número de colegas que estão a realizar a atividade. Refiro-me assim ao trabalho em pequenos grupos que tem uma grande importância no desenvolvimento das crianças e que lhes possibilita inúmeras vantagens. Dentro da sala há momentos em que trabalho apenas com três, quatro, cinco crianças de cada vez, ou até mesmo só com uma criança. Nestes momentos a maioria das crianças mostra um lado da sua personalidade bastante diferente. Algumas delas, noutras situações são bastante agitadas e desafiadoras, porém num trabalho com menos crianças ou individuais, mostram um lado mais afetivo e uma sensibilidade totalmente diferente. Nestes tempos de pequenos grupos é-me mais fácil observar e avaliar o desempenho de cada criança, bem como as suas dificuldades. O tempo de pequenos grupos é ainda uma excelente oportunidade para as crianças que geralmente trabalham de uma forma mais individualizada desenvolverem *contacto e intercâmbio com as outras crianças. Os adultos podem utilizar o tempo de pequenos grupos como um laboratório em que experimentam novas estratégias de ensino e observam as crianças em termos de objectivos curriculares* (ibidem, pág. 124 e 125).

Bibliografia

Hohmann, Mary & Weikart, David P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, Mary; Banet, Bernard & Weikart, David P. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Anexo 9

1ª Reflexão – 27, 28 e 29 de fevereiro de 2012

Esta semana demos início à prática pedagógica do 1º ciclo, neste caso numa turma de 1º ano, composta por 20 alunos, que se integram na Escola Básica de Quinta do Alçada. Confesso que, uma vez que não moro em Leiria e não conhecia a zona de estágio onde fiquei, perguntei a algumas pessoas de Leiria a opinião acerca da zona do meu centro de estágio. Estas opiniões não foram as que eu mais desejava e deixaram-me bastante receosa e até reticente acerca do meu destino, e tal como refere Matias et al (1993, s.p.) *num primeiro momento o diferente produz insegurança e medo*. Exatamente o que senti. Porém e depois do primeiro dia de estágio, vim para casa bastante confusa, pois o que encontrei não era tão crítico como me tinham dito e feito acreditar.

Deparámo-nos com uma escola cuja característica que me saltou mais à vista, possivelmente porque já ia previamente alertada para o facto, foi a multiculturalidade presente entre as crianças. Existem alunos provenientes de diversas comunidades - africanas, ciganas, marroquinas e brasileiras – mas cujas relações entre elas se desenrolam de forma completamente normal sem quaisquer barreiras visíveis numa primeira abordagem, como foi a minha. Na turma onde irei efetuar o estágio, existem crianças de todas estas comunidades à exceção da cigana, mas confesso que numa primeira abordagem só me apercebi das crianças provenientes da comunidade negra, por causa do tom de pele. Só mais tarde fomos informadas de uma criança marroquina e de duas brasileiras.

Logo na chegada fomos recebidas por uma professora, que mesmo não sendo a nossa professora cooperante, nos convidou desde logo a entrar e nos levou até à sala de professores, onde tivemos oportunidade de conhecer mais algumas docentes. O ambiente sentido na sala de professores agradou-me imenso, pois fomos muito bem recebidas e todas se mostraram disponíveis em nos ajudar. A receção foi igualmente afável por parte das assistentes auxiliares, que nos receberam com grande naturalidade e simpatia. Mais tarde conhecemos então a nossa professora cooperante e a turma e sala onde iremos estagiar ao longo deste semestre. Este foi o momento em que fiquei mais ansiosa, pois iria conhecer as crianças que acompanharei nos próximos quatro meses e a curiosidade era muita. Feitas as apresentações, ficámos na sala a observar a ação educativa desenvolvida pela professora Joana e claramente a tentar captar o máximo de informação que nos era possível. E foi assim que se desenrolaram os três dias de observação. Enquanto a professora Joana estava a lecionar, eu e a Vera estávamos a recolher informações sobre a escola, a turma e o meio. Nestes momentos de observação conseguimos ficar com uma pequena noção das individualidades e modos de funcionamento de cada aluno, havendo aqueles mais intervenientes e aqueles mais recatados, cuja caracterização inicial se tornou mais complexa. Nos intervalos aproveitámos para contactar com as crianças, de modo a podermos conhecê-las melhor e explorámos ainda o espaço exterior da escola. De salientar que no segundo dia, quando chegámos à escola, fomos recebidas pelas crianças de uma forma extremamente carinhosa e todos eles nos reconheceram, havendo alguns que diziam orgulhosamente aos pais ou amigos “estas são as nossas professoras”.

Fazendo um paralelismo com as informações e caracterização do meio envolvente que nos foram facultadas pelas professoras e assistentes operacionais, fico impressionada com a educação que aquelas crianças apresentam, uma vez que são, na sua maioria, provenientes de

famílias desestruturadas e com histórias de vidas atribuladas, o que poderia facilitar a existência de algumas lacunas nas normas básicas de socialização, mas cujos valores e regras de educação para com os outros, parecem estar bem clarificados. Pelo motivo dos contextos familiares que estas crianças apresentam, considero que será mais um grande desafio trabalhar com elas, pois foram várias aquelas que chegaram até nós e nos abraçaram e fizeram de tudo para lhes darmos um mimo ou apenas um momento de atenção.

Outro aspeto que me deixou previamente receosa prendia-se com o facto de estas crianças frequentarem o horário duplo da tarde e uma vez que muitas chegam aos tempos letivos logo pela manhã, no final do dia já se encontram bastante cansadas. Curioso que, no final desta semana, numa conversa informal com a coordenadora de mestrado acerca das adaptações aos novos centros de estágios, a professora que fez supervisão naquela turma no semestre anterior referiu logo o aspeto de ter presenciado que algumas crianças adormeciam no final do dia, facto que nós confirmamos pois sucedeu-se em dois dias desta semana. Isto despertou-me para a reflexão pois percebi que de facto o cansaço para aquelas crianças é algo bem evidente nas horas finais do dia, o que implica da minha parte, como futura professora delas, uma atenção especial na preparação das atividades que lhes tenciono propor e na minha postura perante a turma, de modo a que estas não desmotivem e percam o interesse pela aula.

Como fruto da observação das aulas levadas a cabo pela professora Joana, foram vários os ensinamentos que retirei, no entanto considero ser muito reduzido apenas três dias de observação, pois não dá para recolher um alargado conjunto de informações, contudo deu para perceber alguns dos métodos de trabalho da professora e a forma como as crianças reagem a determinado tipo de atividades, assim como, embora de uma forma menos vincada, o que podemos esperar de cada criança na realização das diversas atividades. Na próxima semana levaremos a cabo um trabalho mais próximo das crianças e espero começar a conhecer melhor as capacidades individuais de trabalho destas, de modo a ter uma noção mais refinada daquilo que posso esperar de cada uma.

Outro dos aspetos que mais me despertou a atenção foi o facto de haver longos momentos de diálogo entre os alunos e a professora, ou seja, há muito trabalho em suporte oral e não tanto em suporte escrito, o que julgo ser justificado pela idade das crianças e pelo facto de estas frequentarem um primeiro ano de escolaridade. Considero que através do oral as crianças conseguem perceber melhor a matéria e aceitá-la de uma forma mais natural do que se lhes for exigido muito trabalho escrito. Os diálogos envolvendo conteúdos programáticos surgiam com inúmera facilidade o que me deixou fascinada e, ao mesmo tempo, receosa pois temo que comigo não surjam de uma forma tão espontânea.

Outras situações que me deixaram igualmente sensibilizada foi a facilidade com que as crianças se expõem oralmente, sem complexos ou medos do erro, o que em idades mais avançadas já começa a ser mais notório. Estas têm vontade de participar, de expor perante e para a turma a sua opinião e as suas ideias. A forma espontânea como alguns alunos começam a ler os enunciados das atividades ou aquilo que a professora Joana escreve no quadro, fascinou-me pois confesso que não tinha a noção que, nesta etapa do ano, já existiriam crianças a ler com relativa fluência e facilidade.

Porém foram também evidentes algumas diferenças entre as crianças, quer a nível de trabalho e desempenho escolar, de socialização ou até mesmo de comportamento. Com a

observação conseguimos desde logo ficar com uma noção das crianças mais agitadas e das mais participativas, bem como daquelas que conseguem desenvolver um trabalho mais autónomo, ou das que eventualmente irão necessitar de uma ajuda mais individualizada.

Ao longo desta observação tivemos ainda a possibilidade de ver as crianças realizarem um trabalho a pares, o que também foi importante pois permitiu-nos ver qual o comportamento e desempenho destas neste tipo de trabalho que *coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e reagir* (Pato, 1995, p. 9). E que permite melhorar a aquisição de competências e a capacidade de intervenção de cada elemento do grupo. A forma como a professora Joana formou os grupos foi-me igualmente curiosa, pois não juntou as crianças pelas amizades, formou conjuntos aleatórios, juntando crianças com capacidades de trabalho distintas, o que considero ser potenciador para ajudar os alunos com mais necessidades, bem como para aproximar os diferentes elementos da turma. Carita, Fernandes (1997, p. 70), referem que *o recurso ao trabalho em pequenos grupos pode ser extremamente facilitador da coesão da turma*.

As rotinas foram igualmente uma prática recorrente na sala de aula, uma vez que as crianças ao longo do dia têm variadas rotinas como: marcar as presenças; registar a tempo; registar o dia do mês; distribuir os cadernos diários e posteriormente o manual indicado pela professora; registar os pacotes de leite e a fruta antes e depois de serem consumidos, entre outras. Cada criança tem previamente definida qual a sua rotina a realizar naquele dia. Considero que seja importante a definição destas rotinas, para que as crianças se apercebam que existem atos repetidos todos os dias e comecem a criar um sentido de responsabilidade ao saberem que têm que desempenhar determinada função em determinado dia. Segundo Zabalza (2001, p. 173), *a rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo*.

Ao longo desta semana tentei assim recolher o máximo de informação que se venha a tornar útil aquando das minhas intervenções, nomeadamente conhecer a estrutura e modo de funcionamento da turma, uma vez que um conhecimento alargado das individualidades de cada elemento do grupo é potenciador de uma ação educativa mais ajustada. Tal como afirmam Carita, Fernandes (1997, p. 67), *conhecer e agir na estrutura da turma remete-nos para a procura da heterogeneidade na turma, para aquilo que diferencia os seus membros uns dos outros*.

Foram então três dias bastante interessantes e gratificantes, pois permitiram-me estar em contacto com o grupo de crianças com o qual irei trabalhar e conhecer diversos métodos de trabalho levados a cabo pela professora Joana.

Finalizando, espero que esta prática pedagógica me permita realizar diversas aprendizagens quer a nível pessoal, quer a nível profissional, bem como desenvolver e melhorar a minha capacidade de reflexão que é fundamental para a minha ação educativa e para o meu processo de autoconstrução pessoal e profissional.

Bibliografia

- Carita, Ana; Fernandes, Graça. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença
- Matias, Augusto; Challinor, Elizabeth; Kowalski, Isabel; Santos, Júlio. (1993). *Uma humanidade várias culturas*. Lisboa: Organização não-governamental de desenvolvimento
- Pato, Maria Helena. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico – Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora, LDA
- Zabalza, Miguel A. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Lisboa: Edições ASA

Anexo 10

4ª Ao dar por terminada mais uma semana de estágio, faço novamente um balanço positivo, uma vez que a semana decorreu com normalidade apesar de alguns imprevistos a que farei referência nesta reflexão.

Considero que continuo a desenvolver a minha relação afetiva com os diversos elementos da turma, assim como da escola. O ambiente de familiaridade é cada vez mais notório o que facilita a nossa adaptação, pois sentimo-nos completamente acolhidas por aqueles que nos recebem diariamente.

Esta semana, mais uma vez, a planificação previamente elaborada não foi cumprida, mas tal como referi na reflexão anterior, isso não se pode considerar o mais importante, mas sim a adequação da ação educativa do professor à realidade e às necessidades momentâneas. O não cumprimento da planificação deveu-se à longa demora na realização das fichas de avaliação quer de Estudo do Meio quer de Expressão Plástica, mas especialmente da primeira pois eram duas fichas desta área curricular e estas eram bastante longas. A demora deveu-se ainda ao facto de a ficha ser feita questão a questão, visto que alguns alunos ainda não dominam a leitura o que implicou a necessidade de um apoio mais reforçado por parte da Vera. Outra questão, que tenho vindo a referir e que foi mais uma vez notória foi a diferença dos ritmos de trabalho o que fez com que alguns alunos realizassem as questões relativamente rápido, mas mesmo assim tivessem que esperar pelos restantes colegas para que a leitura da questão seguinte, por parte da Vera, fosse acompanhada por toda a turma. Bastos (2010, s.p.) dá especial importância à criança como um ser único e com um ritmo de aprendizagem próprio, que pode ser distinto do das outras crianças: *a educação precisa levar em conta aspectos culturais, sociais e emocionais dos sujeitos, promovendo a aquisição do conhecimento, dando a devida importância às experiências do cotidiano de cada criança, mediando a aprendizagem, deixando fluir espontaneamente a capacidade de cada um, variando o ritmo de aprendizagem.*

Embora a Vera não tenha conseguido realizar todas as atividades que estavam previstas, pelos motivos já referidos anteriormente, as atividades que foram postas em prática foram recebidas pelas crianças com motivação e estas demonstraram satisfação na sua realização. Saliento uma atividade que pusemos em prática esta semana e que foi diferente

das apresentadas até então. Esta semana propusemo-nos no desafio de trabalhar com as crianças a dança, ao criar uma coreografia com estas. Começámos por trabalhar uma coreografia muito simples de modo a percebermos como estas reagiam e quais as suas capacidades para a realizar e acompanhar. Após a atividade realizada, considero que os resultados foram bastante positivos, pois as crianças reagiram muito bem e mostraram-se motivadas indo progressivamente libertando-se e realizando os exercícios com maior empenho. É curioso que eles não demonstraram qualquer sentimento de vergonha por se exporem frente aos colegas da turma, o que mostra que é uma área que podemos trabalhar de modo a que eles se libertem de complexos e se exponham sem quaisquer receios. Tencionamos assim voltar a trabalhar esta área com as crianças e ir complexificando os movimentos pedidos. Fux (1983), citada por Santos, Araújo e Silva (2005, p.5), refere a importância e algumas das vantagens da introdução da dança na infância: *dançar faz fluir sensações de alegria provenientes da forma lúdica de movimentar-se livremente. A dança na infância produz efeitos terapêuticos que proporcionam formas de expressar alegria, tristeza e euforia, permitindo que a criança lide com seus problemas, aumentando seu repertório e possibilitando identificar e nomear seus próprios sentimentos e pensamentos.*

Outro aspeto diretamente relacionado com o planificação desta semana e sobre o qual eu gostaria de refletir é a avaliação. Tal como referi nas reflexões anteriores, a construção do material para a avaliação das atividades é algo complexo, uma vez que tem de ser muito bem construído para que possa surtir os efeitos pretendidos, sem deixar a possibilidade de enviesamento dos dados recolhidos. Como tal, esta semana tivemos um cuidado especial na construção destas e tentámos construir tabelas claras que não possibilitassem dúvidas na interpretação dos dados. Tendo em conta outro aspeto que já referi, esta semana quando a Vera entregou a ficha de matemática, mencionou que esta seria para avaliação e que não iríamos dizer se as respostas estavam corretas ou incorretas, mas apenas ajudar na compreensão dos exercícios. Os alunos compreenderam a informação e assim conseguimos recolher dados mais verídicos, uma vez que não sofreram a nossa influência. Contudo, na terça-feira tínhamos programado a avaliação de uma ficha de estudo do meio, no entanto esta não foi realizada e não podemos proceder à sua respetiva avaliação.

Centrando-me agora em aspetos mais globais, tenho que referir que esta semana chegámos a algumas conclusões importantes e que irão definir as estratégias que iremos adotar depois do regresso das férias.

Após uma reflexão com a professora Joana chegámos à conclusão que é importante nas propostas educativas começarmos a dividir as crianças em grupos consoante os seus diferentes níveis e ritmos de trabalho, e como tal, quando regressarmos das férias, passaremos a trabalhar com as crianças em diferentes grupos. Com o auxílio da professora Joana e tendo por base as avaliações do segundo período, iremos formar grupos distintos consoante os níveis e ritmos de trabalho e que serão respetivamente ajudados conforme as necessidades de cada um. Com esta estratégia tentaremos ajudar as crianças que até então revelam maiores dificuldades e que necessitam de uma ajuda mais individualizada para conseguir acompanhar o ritmo dos trabalhos. Posteriormente tentaremos juntar as crianças duas a duas, juntando uma criança que tenha relativa facilidade na realização das atividades, com uma criança que necessite de mais ajuda, de modo a que a primeira consiga auxiliar a

segunda e juntas consigam progredir. Avô (1988) defende que é importante que as crianças comecem desde cedo a realizar trabalhos em grupo, pois vão fazer com que as crianças partilhem e respeitem diversas ideias e opiniões, ensinado, ainda, à criança a importância de escutar e auxiliar o outro.

Outro ajuste que iremos fazer é na quantidade de atividades propostas, ou seja, passaremos a apresentar fichas de trabalho mais pequenas, na esperança de que as crianças que têm mais dificuldades nas suas realizações, não se dispersem tanto e se comecem a concentrar mais e a reduzir o tempo de demora para a sua concretização. Esta estratégia poderá ajudar ainda na gestão da turma em sala de aula, uma vez que os alunos que terminarem primeiro as atividades, não terão que esperar tanto tempo pelos restantes colegas, evitando assim a saturação do tempo de espera e a agitação consequente de irem buscar livros ou desenhos para pintar.

Teremos ainda que ter mais em conta as posturas e comportamentos adotados pelas crianças, pois o facto de estarem sentados de forma incorreta favorece a distração e o respetivo desinteresse pela atividade. Tentaremos assim que as crianças permaneçam sentadas de forma correta e que comecem a colocar mais o dedo no ar quando querem falar, evitando que falem todos ao mesmo tempo, para não haver momentos de muita agitação em sala de aula.

Estas são algumas das novas estratégias que tentaremos adotar de modo a melhorar o rendimento das crianças e a podermos prestar-lhes um apoio adequado às suas necessidades.

Na próxima semana de intervenção serei eu a intervir e estou um pouco receosa, pois as crianças estarão a regressar das férias, e é normal que venham bastante agitadas e pouco motivadas para o trabalho. Numa tentativa de colmatar estas questões, irei propor atividades um pouco mais lúdicas, passando por uma experiência em estudo do meio, na qual eles se podem sentir verdadeiros cientistas e um jogo em matemática, tornando-se assim uma forma menos formal de trabalhar esta área curricular, mas tendo a possibilidade de compilar diversos aspetos desta. Espero que as atividades se realizem como estão previstas e que satisfaçam os interesses das crianças.

Bibliografia

Avô, António Brito (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.

Bastos, Bem-hur. (2010). *A educação infantil e suas contribuições para o desenvolvimento da criança*. Consultado em <http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-infantil-e-suas-contribuicoes-para-o-desenvolvimento-da-crianca/55471/> a 22 de março de 2012

Santos, J.; Lucarevski, J.; Silva, R. (2005). *Dança na escola: benefícios e contribuições na fase pré-escolar*. O portal dos psicólogos. Consultado em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0046.pdf> a 22 de março de 2012

Reflexão – 19, 20 e 21 de março de 2012

Anexo 11

3ª Reflexão – 12, 13 e 14 de março de 2012

Dou assim por terminada a terceira semana de estágio, tendo esta envolvido novos procedimentos uma vez que foi a primeira semana de intervenção e conseqüentemente a primeira semana de planificação autónoma da nossa parte e tomada de responsabilidade no controlo da turma. Por estes motivos e outros mais, tornou-se uma semana bastante diferente e empolgante para mim uma vez que acarretou níveis de responsabilidade substancialmente superiores quando comparados com as semanas anteriores.

Em conversa com a Vera chegámos à conclusão que ela faria a sua intervenção na segunda-feira e no primeiro período de terça-feira e eu faria o restante dia e a quarta-feira e foi assim que as intervenções se sucederam.

Nesta semana, quer nas intervenções da Vera, quer nas minhas intervenções recolhi um manancial de informações que irei tentar organizar ao longo dos próximos tempos, de modo a poder melhorar e ajustar à turma a minha prática educativa.

Logo na segunda-feira fiquei desperta para o facto de as crianças revelarem níveis e ritmos de trabalho bastante distintos, salientando-se determinados alunos em cada uma das áreas curriculares. Ao longo dos três dias, fui-me apercebendo que esta questão é uma constante no desenrolar dos dias, uma vez que são mesmo notórias as diferenças entre as diversas crianças, bem como o tipo de acompanhamento que elas necessitam. Este é um dos aspetos que me preocupa para futuras intervenções, uma vez que é necessária uma grande capacidade de improviso da nossa parte, para conseguir atenuar a situação e arranjar atividades para aquelas crianças que terminam as atividades muito depressa, sem com isso deixar desamparadas as crianças que necessitam de um apoio mais individualizado. Neste sentido, e tendo por base as observações que fiz aquando das intervenções da Vera e supondo que o mesmo aconteceria comigo, na quarta-feira, quando entreguei uma ficha de matemática, já trazia preparados de casa mais alguns exercícios extras que imaginei que seriam possivelmente necessários para algumas crianças. Esta minha suspeita veio a confirmar-se pois não quis deixar de prestar auxílio aos alunos que dele necessitavam, o que implicou atividades extras para os alunos que terminaram a ficha mais cedo de modo a que estes não se desmotivassem na espera e não comesçassem a perturbar os colegas que ainda estavam a trabalhar a ficha.

Ainda tendo por base os diferentes níveis e ritmos de trabalho dos diversos alunos, foi ainda curioso ver como aqueles que terminam as atividades previamente se voluntariam para ir ajudar os colegas que necessitam de algum auxílio na realização das atividades. Apesar de alguns alunos quererem efetivamente ajudar os colegas, houve ainda aqueles que o fizeram com a intenção de poderem circular livremente pela sala. O conceito de ajudar um colega tornou-se assim um tema sensível e possível de interpretar de duas formas, cabendo-me a mim perceber quais os alunos que ajudam mesmo os colegas, ou aqueles que apenas deambulam pela sala.

Outro facto que foi visível e que senti claramente, ao longo destes três dias e também nas duas últimas semanas, foi os níveis de concentração das crianças no início e final do dia. É notório que no segundo período do dia, algumas crianças já estão bastante cansadas e a sua produtividade diminui, cabendo-me a mim ter em atenção o tipo de trabalho que exijo destas nas diferentes horas do dia.

Igualmente como fruto das minhas intervenções e depois de algumas trocas de ideias com a Vera, chegámos à conclusão que a nossa circulação pela sala e verificação dos trabalhos dos alunos, são realmente importantes, pois foram vários aqueles que falsearam a verdade ao afirmar que tinham realizado os trabalhos, mas que em posteriores confirmações, verificámos que não os tinham feito. Isto aconteceu-me esta semana especialmente em dois momentos distintos: na realização de uma ficha de língua portuguesa e numa ficha de matemática. Após a realização de ambas as fichas e para que todas as crianças ficassem com as devidas correções, para colmatar possíveis lacunas existentes nas explicações individuais, decidi fazer no quadro a correção das respetivas. Quando posteriormente em casa corriji as fichas de língua portuguesa, percebi que tinham havido alunos que não concluíram a ficha, nem passaram a correção do quadro. Numa tentativa de que isto não se voltasse a suceder, decidi, aquando da explicitação da ficha de matemática, alertá-los para este aspeto, ficando eu convencida que não se voltaria a repetir. Mas fiquei novamente espantada quando, em casa, verifiquei que mesmo assim houve alunos que voltaram a não concluir a ficha e a não passar a correção do quadro, daí a importância da circulação do professor pelas crianças quer durante a realização de uma atividade quer no momento da sua conclusão.

Situando-me ainda numa análise mais global da semana, houve ainda dois outros aspetos que me despertaram o interesse de reflexão: a linguagem utilizada pelo professor e os instrumentos de avaliação construídos e utilizados por nós, assim como a sua aplicação. Relativamente ao primeiro aspeto e tendo em conta que a turma é de 1º ano, considero que a linguagem que devo usar deve ser relativamente básica, sem com isso descuidar o uso de uma linguagem mais elaborada. Considero assim que devo usar maioritariamente uma linguagem básica, que seja facilmente perceptível pelas crianças, mas em determinados momentos deve introduzir novas palavras com um grau de complexidade superior, para que as crianças se comecem a familiarizar com estas e a apropriar-se delas em discursos posteriores. Segundo a terminologia de Bernstein (1997) o código do educador muitas vezes é elaborado e o das crianças ainda restrito, sendo que o primeiro se caracteriza pela extensão, a complexidade, a correção sintática dos enunciados e pelo uso de numerosas conjunções, de adjetivos e de advérbios numerosos. Por estas razões e com receio que as crianças não me consigam perceber, uso um discurso acessível intercalando com alguns sinónimos mais complexos indo ao encontro da opinião da professora Inês Sim-Sim (2008) que defende que *o educador ao conversar com a criança desempenha o papel de andaime. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e linguístico.*

Relativamente aos instrumentos de avaliação que preparámos e que aplicámos esta semana, percebemos que estes apresentavam algumas lacunas ou que a sua aplicação não foi a mais correta. Afirmando isto porque, por exemplo, relativamente à ficha de matemática apresentada pela Vera, o nosso objetivo era verificar os diferentes níveis das crianças e perceber qual a quantidade de operações que os alunos acertavam ou erravam e qual o seu teor. Contudo, só posteriormente percebemos que isso seria impossível de avaliar em dados concretos, uma vez que auxiliámos as crianças na sua realização, o que implica que os produtos finais estejam quase todos corretos, visto que foram auxiliadas por nós nos cálculos. Numa conversa posterior com a professora Joana, percebemos que quando queremos avaliar

uma atividade, não podemos auxiliar a criança na sua execução, podendo apenas ajudá-la na compreensão desta de modo a não inviabilizar as posteriores avaliações. Outra lacuna nas tabelas de avaliação verificou-se na tabela de avaliação da execução da flor com origami, uma vez que apenas definimos se a criança conseguiu ou não realizar a atividade e se necessitou ou não de ajuda nas dobragens, porém algumas crianças necessitaram de ajuda em determinadas dobragens e não em todas elas. Com a tabela que realizámos, embora possuísse a coluna das observações que deveria conter estas situações, não foi possível conseguir registar, no momento, quais as crianças que necessitaram de ajuda e em que dobragem específica. Estas foram algumas dificuldades encontradas relacionadas com os instrumentos de avaliação e que teremos em conta em planificações futuras e iremos aperfeiçoando com a prática. Estas questões levaram-me a perceber que *a «avaliação» não pode ser encarada como uma questão meramente técnica. Trata-se efectivamente, de algo muito complexo que exige grande preparação daqueles que são chamados a avaliar* (Vilar, 1992, p. 8). Para que a avaliação seja coerente e surta efeitos visíveis, é necessário que os professores consigam definir o que querem avaliar e não tenham a pretensão de avaliar tudo e formular grandes relatórios de observação que depois não são utilizados de forma correta e pouco efeito têm nas planificações futuras. Este deve assim definir claramente quais os critérios que quer avaliar e centrar-se apenas nesses, avaliando os restantes noutras atividades posteriores. *Com bastante frequência, quando os professores e as professoras propõem-se a realizar uma avaliação eficaz de seus alunos, e tentam fazê-la de maneira coerente e eficaz, sentem uma certa ansiedade ou preocupação pela dificuldade que significa querer avaliar “todos os conteúdos” de uma maneira sistemática e objetiva. Devemos assim relativizar a eficácia geral desse tipo de avaliação. Nesse sentido, devemos recolher aquela informação que seja pertinente a um momento determinado e permita interpretar e entender o que acontece, de modo que sirva para regular a nossa intervenção e para compreender melhor as crianças e as suas necessidades. É preciso, pois, evitar o registro de mais informações do que se pode digerir ou interpretar e esquecer a pretensão de observar tudo* (Basseadas, Huguet & Solé, 1999, p. 178 e 179).

Centrando-me agora especificamente nas minhas intervenções, gostaria de refletir acerca de mais alguns aspetos que aconteceram somente nas minhas intervenções e que considero importantes.

A minha intervenção de terça-feira e quarta-feira teve algumas diferenças, nomeadamente na gestão do tempo. No primeiro dia não consegui gerir o tempo de modo a que no final do dia os alunos conseguissem cumprir as regras que têm definidas, conseguindo apenas que comessem a fruta, embora tenha sido já muito próximo da hora de saída o que implicou que estes se atrasassem um pouco na saída. Contudo, na quarta-feira, estive mais atenta a este aspeto e terminei as atividades letivas mais cedo de modo a poder cumprir as rotinas, tais como a colocação das bolas coloridas nas atividades sumariadas e o registo do comportamento, embora ainda tenha ocupado cerca de 3 minutos depois do toque de saída. Espero conseguir melhorar ainda mais este aspeto, nas próximas intervenções, pois faço questão que as crianças continuem a ter tempo de cumprir as rotinas que têm definidas e que as façam em tempos razoáveis, sem terem que ser apressadas por mim.

Outro facto que tentei melhorar de terça para quarta-feira, foi a gestão do tempo dedicado a cada área curricular. Uma vez que temos um horário previamente definido,

planificámos sempre tendo-o por base, porém na terça-feira não o consegui cumprir com grande rigor. Todavia, na quarta-feira, tive esse aspeto em consideração e consegui gerir o tempo de uma melhor forma e as atividades já decorreram dentro dos horários previamente definidos. Espero, igualmente, vir a melhorar ainda mais este aspeto, o que penso que poderá acontecer com a minha melhor adaptação às crianças e aos seus ritmos de trabalho.

Por último gostaria de refletir acerca da planificação que tínhamos previamente realizado. Para terça-feira, na área de estudo do meio tínhamos planificado a realização de alguns exercícios do manual, no entanto, depois de observar as intervenções da Vera, apercebi-me que possivelmente os exercícios planificados para 2 horas seriam poucos e decidi realizar um powerpoint com imagens alusivas à matéria em questão e que usaria para introduzir e debater a temática e ainda a visualização de um pequeno vídeo. Embora estas atividades não estivessem planificadas, considerei que a sua implementação seria mais adequada e decidi avançar, pedindo à professora Joana se as poderia apresentar e esta deu-me toda a liberdade. Confesso que tive algum receio de não se adequarem, porém e após a sua implementação, considero que foi uma escolha acertada pois as crianças demonstraram interesse no debate das imagens e foi bastante curiosa a forma extremamente positiva como rececionaram o vídeo. Em posteriores situações e sempre que possível, gostaria de passar novos vídeos, pois eles demonstraram gostar desse tipo de atividade. Não fiquei muito perturbada por não cumprir a planificação previamente definida à risca, uma vez que esta não deve ser algo estanque, muito pelo contrário, esta deve ser flexível e permitir modificações consoante as ocorrências no momento da sua aplicação. Esta atitude de modificação no momento de ação é muito importante, uma vez que na hora da sua aplicação o professor pode detetar falhas na sua conceção e perceber a sua desadequação ao momento real. *Assim, o processo de planificação integra não só as decisões pré-activas como as interactivas já que, como propõem Clark & Peterson (1986), o pensamento e ação do professor são dois domínios interligados* (Pacheco, 1990, pág. 13).

Termino assim fazendo um balanço positivo desta semana e com o desejo de conseguir ir melhorando os aspetos a que aqui fiz referência e que mereceram ser alvos de reflexão e espero serem alvos de futuras correções.

Bibliografia

- Bassedas, Eulàlia, Huguet, Teresa & Solés, Isabel. (1999). *Aprender a ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Bernstein, Basil. (1997). *Estrutura social, linguagem e aprendizagem* in Patto, Maria Helena Souza. *Introdução à Psicologia Escolar*. Casa do Psicólogo, São Paulo.
- Pacheco, José Augusto Brito. (1990). *Planificação Didáctica: uma abordagem prática*. Universidade do Minho – Instituto de Educação
- Sim-Sim, Inês; Silva, Ana Cristina; Nunes, Clarisse. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Anexo 12

7ª Reflexão – 23 e 24 de abril de 2012

Conclui mais uma semana de estágio composta por dois dias e na qual fui a interveniente principal. Consegui pôr em prática as atividades que tinha previamente planificando, merecendo algumas delas ser alvo de uma reflexão mais profunda da minha parte, nomeadamente o projeto dos animais, trabalhado esta semana.

Tal como tinha referido a semana passada, esta semana mudei toda a disposição da sala e dos alunos. Dispus a sala em três colunas, cada uma composta por três filas e sentei as crianças duas a duas, tentando agrupá-las de modo a que ficasse uma criança com rendimento escolar superior, junto de uma criança com mais dificuldades, de modo a estimular aquelas que têm mais dificuldades e a incentivar os colegas a ajudá-las nessa recuperação. Uma vez que esta semana de estágio teve apenas dois dias, não foi suficiente para perceber se esta nova disposição poderá trazer vantagens para o rendimento da turma e para o controlo desta. Contudo fiquei satisfeita com manifestações de auxílio a que fui assistindo, sendo algumas delas grandes surpresas positivas para mim. Com esta decisão, espero conseguir ajudar as crianças com mais dificuldades, motivando-as ao serem estimuladas com os sucessos e as ajudas dos colegas. Nas próximas semanas iremos estar atentas para ver o funcionamento da turma assim e iremos fazendo reajustes caso se torne necessário.

Esta semana iniciei o projeto dos animais cujo tema já tinha sido começado a trabalhar na semana passada pela professora Joana. Esta semana dei-lhe assim continuidade e implementei o trabalho de projeto que de acordo com Malpique e Santos (1989), citados por Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, p. 131), a metodologia de projeto é *uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.*

Neste trabalho pretendia explorar diversos temas, principalmente o tema dos animais e os conteúdos de Estudo do Meio que este tema abarca, mas também a metodologia do trabalho de projeto que implicava novamente o trabalho em grupo que de acordo com Galli (2009) *nesse tipo de tarefa, treina-se a capacidade de ouvir e respeitar opiniões diferentes (...)* *a lista ainda inclui saber argumentar e dividir tarefas – competências essenciais para a vida futura* e a interdisciplinaridade, uma das características fundamentais desta metodologia, uma vez que este tipo de trabalho permite trabalhar o mesmo tema nas diversas áreas. De acordo com Araújo (2004), *a interdisciplinaridade se define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma grande esperança de renovação e mudança no domínio da metodologia das ciências humanas e do ensino.*

Este aspeto da interdisciplinaridade aliado ao trabalho por projeto surgiu novamente esta semana aquando da projeção da minha próxima semana de intervenção em que mais uma vez tive que unir áreas distintas para poder realizar o futuro projeto da germinação uma vez que não consegui dissociar as áreas curriculares. Depois de conversar com a professora

Joana acerca deste assunto, esta explicou que este é exatamente um dos objetivos do 1º Ciclo do Ensino Básico, a interligação de todas as áreas curriculares, sem que haja uma separação abrupta entre o ensino de cada uma delas.

Ainda tendo o trabalho de projeto em mente e tal como tinha referido na reflexão anterior, esta semana realizámos grupos de apenas três elementos com o objetivo de perceber se o reduzido número de elementos nos grupos facilitaria o trabalho. Depois de aplicado, considero que de facto facilita o trabalho em grupo e a união do mesmo é mais notória, havendo ainda elementos que entram em conflito e outros que não se empenham no grupo, contudo estes foram aspetos menos evidentes neste trabalho em comparação com trabalhos anteriores. Gostei particularmente do processo e do produto que resultou desta semana, uma vez que entendi que os grupos estavam mais empenhados no trabalho; conseguiram permanecer ligeiramente mais em silêncio que o habitual e o produto final foi visível e até surpreendente pois resultaram cartazes verdadeiramente bem construídos e com informação pertinente, clara e coerente, demonstrando a compilação de informações e trabalho da quase totalidade dos elementos dos grupos. Nos seis grupos, num total de dezoito elementos, apenas dei pela presença de cinco elementos em que o trabalho deles no grupo foi praticamente nulo, sendo estes os alunos com baixos rendimentos e que já habitualmente necessitam de um acompanhamento individual. Os conflitos entre grupos foram claramente menos notórios, apercebendo-me apenas de conflitos entre elementos de dois grupos, mas que tentei rapidamente auxiliar na sua resolução. Por todas estas razões, considero que o trabalho em grupo se torna mais produtivo e proveitoso quando estes são compostos por um número de elementos mais reduzido. Considero que devemos então insistir neste aspeto e futuramente tentar voltar a aumentar o número de elementos. Relativamente aos alunos que trabalharam menos nestes projetos, considero que merecem ser alvos de atenção redobrada em trabalhos futuros, de modo a que estes participem ativamente na realização dos mesmos.

Outro dos trabalhos feito com as crianças esta semana foi a leitura em voz alta. Esta foi a primeira semana em que dediquei uma atenção especial à leitura em voz alta, tendo esta sido inclusive alvo de avaliação no momento das diversas leituras, de modo a eu poder formar uma opinião exata acerca do balanço da turma no aspeto da leitura. E segundo Fernandes (2005 e 2006) citado por Pereira (2010, p. 134), *a avaliação situada, destinada a melhorar a aprendizagem dos alunos, é aquela que integra esse ciclo de ensino e de aprendizagem, e que analisa in loco o que é aprendido.*

Comecei por dar o texto a todas as crianças e deixei que estas fizessem uma leitura silenciosa de modo a familiarizarem-se com este. Antes de lhes pedir a leitura em voz alta, fiz ainda um balanço das ideias principais do texto de modo a poderem consolidar a leitura feita anteriormente. Quando pedi a algumas crianças que lessem em voz alta, decidi solicitar apenas aquelas que eu sabia previamente que à partida teriam alguma fluência na leitura. Tomei esta decisão pois considerei que não seria embaraçoso para estas crianças e porque tive receio de colocar a ler em voz alta as crianças que à partida não o conseguiriam fazer, pois estas poderiam sentir-se humilhadas pela situação. Conforme me fui apercebendo das crianças que demonstravam dificuldade em ler, fui auxiliando-as em determinadas palavras e pedi aos colegas de mesa que as ajudassem. Gostei particularmente deste aspeto, pois, excetuando alguns casos pontuais, foi notória a entreatajuda entre as crianças e considero que ambos assumiram e aceitaram muito bem o papel que lhes coube. Com esta atividade percebi que há

crianças que têm bastante facilidade em ler, havendo outras que demonstram sérias dificuldades. Percebi ainda que, embora algumas destas crianças consigam ler, têm dificuldade em retirar o sentido global do que leem e em sintetizar ideias. Segundo Pereira (2010, p. 98), durante a leitura *o processo mental da representação linguística com que o ouvinte/leitor se depara num texto inclui a construção de uma representação da sua globalidade, resultante da ativação de macroprocessos, isto é, de processos de reconhecimento da organização global da informação, do assunto, da ideia principal.*

Por todos estes aspetos mencionados, pretendo repetir esta atividade, pois parece-me ser favorável para todas as crianças e a diversos níveis, uma vez que as crianças que já conseguem ler, vão melhorando a sua performance; as que têm dificuldades vão sendo auxiliadas, podendo vir a curto prazo a progredir e as crianças que não conseguem efetivamente ler, vão desenvolvendo a atenção e a capacidade de escutar e perceber o sentido global do que é escutado. Considero assim que estas atividades são momentos muito ricos e proveitosos dentro de uma sala de aula.

Insistindo no incentivo à leitura, esta semana decidi não ler os exercícios que propus às crianças e levá-las a ser elas próprias a ler os enunciados e caso não o conseguissem a solicitar a minha ajuda ou a pedir auxílio ao colega do lado. Decidi tomar esta atitude pois tem vindo a ser comum, após as minhas explicações para toda a turma, alguns elementos me perguntarem novamente o que é para fazer demonstrando falta de atenção nas minhas explicações e falta de predisposição para uma leitura autónoma. Apesar de gerar alguma agitação pois, foram muitos os pedidos de ajuda, considero ter sido importante pois eles sentiram-se “obrigados” a ler os enunciados para poderem avançar nos exercícios. Tenciono seguir com esta estratégia, evitando assim grandes explicações/exposições da minha parte e levando-os a tornarem-se progressivamente mais autónomos no seu trabalho.

Esta semana continuei a usar uma estratégia usada pela Vera a semana passada, enviando para trabalho de casa, as atividades que algumas crianças não conseguiram terminar na aula. Apenas tomei esta decisão quando percebi que as atividades não tinham sido terminadas por falta de empenho da criança, aquando do momento da sua realização. Pretendo assim que eles tomem consciência das responsabilidades que têm a cumprir e que comecem a ter uma melhor gestão do tempo que lhes é disponibilizado para as atividades.

Na próxima semana será a Vera a interveniente principal e além de auxiliá-la tenciono continuar a observar atentamente alguns aspetos, cujas conclusões poderão vir a ser de extrema utilidade em intervenções futuras.

Bibliografia

Araújo, F. (2004). *A pesquisa interdisciplinar na Graduação em Administração: um Estudo sobre Condições para a sua Prática*. Dissertação de Mestrado em Administração da Universidade Federal de Pernambuco. Recife

Galli, Stella. (2009). *Educar para Crescer*. Acedido em <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/apostar-trabalho-grupo-508577.shtml>, consultado a 27 de abril de 2012

Katz, L.; Ruivo, J.; Silva, M.; Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica

Pereira, Íris Susana Pires. (2010). *O Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico – Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de Português*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho

Anexo 13

13ª Reflexão – 4, 5 e 6 de junho de 2012

Dou por terminada a penúltima semana de estágio, na qual fiz algumas atividades novas, que ainda não tinha tido oportunidade de realizar com a turma, e sobre as quais vai recair mais detalhadamente a minha reflexão.

Iniciei a semana por realizar, na área de português, um texto coletivo com a turma, dando seguimento ao tema previamente debatido com os alunos na área de estudo do meio – as características dos animais. A realização deste texto coletivo foi uma grande ansiedade para mim uma vez que tinha muita curiosidade em saber como é que as crianças participam numa atividade deste género. De modo a orientar este texto, levei uma ficha, a qual foi preenchida previamente, e onde os alunos tiveram que definir alguns aspetos essenciais que foram a base do texto. O preenchimento desta ficha, facilitou a escrita do texto, pois apenas tivemos que organizar estas informações em texto. Contudo, no início da realização do texto, apenas alguns alunos estavam a participar, sendo aqueles alunos que têm mais facilidade na comunicação. Reparando neste aspeto, impedi momentaneamente estes alunos de falar, de modo a que a restante turma também tivesse que participar e a estratégia resultou, pois os restantes alunos começaram a dar ideias, havendo no entanto alguns alunos que não colaboraram de todo, nomeadamente os alunos que apresentam maiores dificuldades. Apesar destes aspetos, gostei de realizar esta atividade, pois ela decorreu de forma bastante ordeira, em que os alunos souberam esperar para dar as suas sugestões e não falaram todos ao mesmo tempo. Conforme iam sendo formadas as frases eu fui escrevendo no quadro e posteriormente os alunos passaram o texto completo para uma folha pautada. No meu entender e perante as evidências, considero que este tipo de tarefa – cópia – é muito importante para as crianças, pois elas revelaram muitas dificuldades em respeitar as regras de escrita e transcrição de textos. A questão dos parágrafos gerou grande confusão e foram várias as crianças que copiaram o texto tal e qual como ele estava no quadro, ou seja, mudando de linha quando eu mudei no quadro e não quando eles próprios precisavam de mudar na folha. Esta tarefa revelou que este tipo de atividade deve ser fortemente trabalhado com os alunos, alertando-os para todos os aspetos a ter em conta, desde a realização dos parágrafos, à utilização de letra maiúscula e minúscula nos locais adequados, bem como a realização de letra legível ao longo da cópia. Houve ainda alguns alunos que deram bastantes erros ao longo do texto, o que também deve ser fortemente trabalhado, uma vez que se tratava de uma cópia, o que não deveria permitir erros ortográficos.

O ensino da escrita não se limita às horas dedicadas à Língua Portuguesa. Por conseguinte, ele pode e deve efectuar-se também em articulação com a produção de textos nas outras áreas disciplinares (Barbeiro e Pereira, 2007, p.12).

No fim do dia de segunda-feira, dei início à implementação de uma pequena sequência de atividades de música, que seria terminada na quarta-feira, contudo houve um imprevisto e esta não se pode realizar na quarta-feira, ficando a sua finalização para a próxima semana. No entanto, o início da aplicação da sequência, foi bastante interessante e contrariando as minhas expectativas decorreu de uma forma bastante ordeira e a sua realização deu-me imensa satisfação. Comecei por colocar a canção a tocar e deixei que as crianças fizessem uma audição livre. Na segunda audição cantei a canção e alertei os alunos para algumas questões de diferenças de andamentos ao longo desta. Numa terceira audição, os alunos começaram a querer cantar a canção, mas cantavam-na sempre com o mesmo andamento, o que não se tornou exequível, apercebendo-se eles próprios que a canção numa parte era mais rápida. Para facilitar este processo, escrevi a letra da canção no quadro e diferenciei as partes em que a canção se divide e os diferentes andamentos em cada parte. Seguidamente treinámos a letra da canção, parte a parte e sem acompanhamento; depois eu cantei sozinha toda a canção com acompanhamento e por fim os alunos cantaram-na também várias vezes. Uma vez que me pareceu que eles estavam a conseguir memorizar bem a letra e os diferentes andamentos, sugeri-lhes que a cantassem sem acompanhamento, o que os deixou receosos e os levou a pedirem-me para o fazer primeiro sozinha. Cantei assim a canção toda, sem acompanhamento e depois acompanhei os alunos. Depois de várias vezes, pareceu-me que as crianças conseguiram alcançar os objetivos essenciais para esta primeira abordagem que passavam pela apropriação da noção da pulsação e do ritmo da canção, bem como do início da memorização da letra desta. Foi ainda curioso que um aluno pediu-me se podiam dançar a canção. Este aspeto pode revelar que este aluno se sentiria mais à vontade para se apropriar das características da música, se pudesse circular livremente conforme o andamento desta. A observação deste aluno, serviu como sugestão para uma implementação futura, em que posso começar por sugerir aos alunos que circulem livremente pela sala, conforme sintam a canção. De acordo com Consoni (2009) *“atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o seu rítmico, a coordenação motora, factores importantes também para o processo de aquisição de leitura e de escrita.”*

Na terça e quarta-feira, voltámos a realizar fichas de avaliação e, mais uma vez, os alunos adotaram uma postura completamente diferente da inicial, fazendo-o com uma postura mais correta e com uma maior responsabilidade. Nos dias que antecederam cada uma das fichas, fiz revisão de alguns exercícios que iriam estar presentes nestas, de modo a poder melhorar o rendimento dos alunos. Ainda assim, e depois de ter referido claramente que aqueles exercícios eram importantes para as fichas de avaliação, agora, depois da realização e correção destas, percebo que houve alunos que mesmo assim não tomaram atenção e não conseguiram realizar estes exercícios, havendo no entanto outros alunos que, enquanto eu fazia a leitura dos exercícios, me alertavam logo que aquele era o exercício que tínhamos trabalho no dia anterior. Esta questão, mais uma vez, revela que nem todos os alunos estão dentro da sala de aula com a mesma atenção e predisposição para aprender, cabendo ao professor tentar motivar especialmente os alunos mais distraídos e desinteressados.

Na terça-feira, de modo a finalizar o projeto da horta, fizemos o registo final da horta, recorrendo a um conjunto de fotografias que apresentavam a fotografia do primeiro dia de cada planta e semente e uma fotografia da fase final. Para acompanhar estas fotografias, pedi aos alunos, que fizeram a respetiva sementeira e plantação, a elaboração de uma frase em que explicassem qual o processo que foi percorrido ao longo deste projeto. De modo a facilitar este processo, defini mais ou menos a estrutura das frases, havendo no entanto alunos que conseguiram formar frases mais complexas. No semestre passado, no estágio em pré-escolar, também realizámos uma horta com as crianças e realizámos igualmente um registo final, porém este apenas contemplou fotografias, uma vez que as crianças ainda não dominavam a escrita. Mais uma vez posso confirmar que a mesma atividade pode ser implementada em contextos diferentes, variando apenas os objetivos que se pretendem alcançar e o grau de complexidade das tarefas pedidas.

Por último, na quarta-feira realizámos novamente o jogo de *Matemática Divertida* que eu já tinha realizado com a turma, logo nas semanas iniciais do estágio. A minha escolha por esta nova implementação do jogo, deveu-se à curiosidade que tinha de perceber como as crianças conseguiriam agora realizar a mesma tarefa, depois de já terem sido consolidadas novas aprendizagens. A nova realização deste jogo tornou-se assim uma surpresa com aspetos positivos e negativos. Positivos, porque foi notória a maior facilidade com que os grupos respondiam às questões, fazendo-o num menor espaço de tempo. Negativos porque, infelizmente, tive que tomar uma decisão mais rigorosa e terminar subitamente o jogo, devido ao mau comportamento de alguns elementos, nomeadamente de um grupo inteiro. Este grupo encontrava-se no fundo da sala e não sei se foi essa uma das causas para a sua distração constante e respetiva perturbação do funcionamento do jogo, uma vez que além do barulho, estavam permanentemente na conversa e tínhamos que esperar sempre pelas resoluções deste grupo para poder avançar no jogo. Depois de inúmeros alertas a este grupo, resolvi retirá-los do jogo, o que não foi de todo a opção mais correta, pois aí o grupo ficou completamente liberto e o comportamento ainda piorou. Depois de mais alguns avisos, terminei completamente o jogo para todos os grupos, com o intuito de este grupo tomar realmente noção de como o seu comportamento impossibilitou a continuação do jogo. Esta atitude tornou-se de certo modo injusta para os outros grupos, que estavam a ter comportamentos aceitáveis, mas considere mais injusto, estes três grupos estarem a trabalhar e o outro grupo estar apenas a conversar e ainda a perturbá-los. Foi a primeira vez que tomei assim uma decisão mais radical, mas considero que o professor por vezes tem que assumir estas posições, para que os alunos percebam que existem limites e que devem cumprir o que o professor lhes pede.

Depois deste acontecimento, seria a hora em que iria realizar a implementação da segunda fase da sequência de atividades de música, contudo, não me pareceu de todo pertinente fazê-lo devido ao ambiente que estava na sala. Sendo assim, cada criança teve que realizar um texto individual onde se deveria autoavaliar tendo em conta o seu desempenho e a sua postura ao longo do jogo, bem como avaliar o desempenho dos colegas de turma. Este texto serviu para eu perceber se as crianças têm noção dos comportamentos que assumem em sala de aula. Depois de corrigir estes textos, percebo que existem quatro alunos que não conseguem de todo escrever de forma autónoma, havendo outra aluna que não escreveu sobre o que lhe foi pedido. Os restantes alunos conseguiram escrever sobre o acontecimento,

havendo alguns que escrevem com imensos erros ortográficos, outros com frases seguidas sem a utilização de qualquer pontuação e outros ainda que escrevem frases com pouca coerência, contudo conseguem escrever pequenos/as textos/frases perceptíveis. A escrita livre é outra atividade que tem que ser fortemente trabalhada com estes alunos, havendo alguns deles que bloqueiam perante uma folha branca; muitos outros que ainda não têm noção das regras de escrita e quase todos eles precisam de melhorar a caligrafia, sendo por vezes quase impossível perceber o que escrevem.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007, p.12) *as actividades de escrita podem ser idealizadas e recriadas a partir dos diversos elementos que constituem o acto de escrever (...)*, cabendo ao professor a tarefa de decidir os momentos da sua implementação.

Apesar deste imprevisto, considero que, de um modo geral, a semana decorreu conforme estava previsto, consegui que as crianças alcançassem a maioria dos objetivos pretendidos, havendo contudo, muitos aspetos que precisam de ser melhor trabalhados, nomeadamente ao nível da escrita livre e das regras de escrita. A experiência de música foi de facto motivadora e espero conseguir aplicar a restante parte na próxima semana em que irei assumir o papel de observadora e interveniente, nesta que será a nossa última semana de estágio nesta turma, começando assim a fazer-se sentir a nostalgia e a dificuldade do adeus, pois os laços criados ao longo destes quase quatro meses foram, sem dúvida, muito fortes e benéficos para mim.

Bibliografia

Barbeiro, Luís Filipe; Pereira, Luísa Álvares. (2007). O ensino da Escrita: A Dimensão Textual. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Consoni, I. A. G. (2009). *A contribuição da música na educação*. In Psicopedagogia Online. Brasil: Portal de Educação e Saúde

Anexo 14

14ª Reflexão – 11, 12 e 13 de junho de 2012

Dou assim por terminada a 14ª semana de estágio e o estágio na Escola Básica de Quinta do Alçada, fazendo um balanço extremamente positivo e enriquecedor para mim, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Ao longo desta semana, mais uma vez assumi o papel de observadora e de interveniente, uma vez que as intervenções da semana foram divididas entre mim e a Vera.

Novamente, na segunda e terça-feira, a Vera realizou as fichas de avaliação com os alunos. Sendo desta vez as fichas de avaliação trimestrais. Os alunos continuam a encarar estas atividades com uma postura mais séria e tendo um comportamento bastante diferente do comportamento, por vezes, assumido noutras atividades. Revelam ainda uma maior preocupação com a nota resultante da avaliação das respetivas, mostrando terem noção de que essa nota terá um peso importante na sua nota de final de período.

Na terça-feira, iniciei a minha intervenção com a realização de um texto coletivo, recorrendo ao quadro de histórias, instrumento levado por mim. A realização deste trabalho foi muito interessante e deu resultados bastante engraçados. No semestre passado já tinha usado este instrumento, no contexto de pré-escolar, contudo os textos realizados tinha sido feitos apenas oralmente e sem qualquer suporte de escrita, recorrendo apenas às imagens. A construção destes era feita de forma menos rígida e com menos elementos, de modo a não complexificar muito a história. Neste contexto, de 1º ciclo, foram imensos os elementos usados e os quais tinham que ser todos interligados, formando textos coerentes.

Com o quadro de histórias, pretendia que os alunos, conseguissem construir uma história, integrando os diversos elementos (início da história; ação; local da ação; personagens e final da história) previamente retirados. Inicialmente os alunos estavam bastante reticentes quanto à realização da história, pois estavam confusos, não conseguindo encontrar maneira de construir uma história lógica, com aqueles elementos tão diversos. De modo a desinibi-los, comecei por ajudá-los na construção da história, dando-lhes sugestões de possíveis começos. Com esta ajuda eles perceberam o mecanismo de construção da história e já conseguiram continuá-la sozinhos. No final deu uma história bastante engraçada e composta e realizámos ainda uma segunda história, com outros elementos, uma vez que os alunos pediram se podiam fazer outra.

Este texto foi realizado apenas oralmente, uma vez que no dia seguinte iriam realizar um semelhante por escrito, servindo este como base para realizar o texto por escrito. Trabalhei assim as partes essenciais na construção de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), uma vez que na realização das fichas de avaliação de português, foi notória a dificuldade que os alunos apresentaram em conseguir construir um texto coeso e coerente. Recorri ao lúdico para abordar conteúdos programáticos, pois considero que esta é uma forma criativa e menos rígida de trabalhar os conteúdos e considero que, com estas estratégias, eles apreendem melhor as informações.

Na quarta-feira iniciei o dia por fazer um texto criativo, tendo por base os aspetos trabalhados no dia anterior. Desta vez usei uma estratégia sugerida pela professora Joana, em que os alunos estavam organizados por pares e cada par tinha que responder a setes questões (quem; quando; onde; o quê; com quem; como e porquê). No entanto cada vez que respondiam a uma questão, as folhas eram dobradas e circulavam por entre os grupos, sendo que cada grupo respondeu a cada questão em folhas diferentes, o que deu resultados extremamente caricatos, pois as informações de cada folha não eram de todo coerentes. Depois das sete questões respondidas, cada par pôde desdobrar a folha e ver as informações que ela continha, tendo por fim que construir um texto coerente com as informações contidas na folha com as questões respondidas. Desta vez e visto que, em algumas folhas, as informações eram mesmo contraditórias, a maioria dos pares teve dificuldade na construção do texto. Todavia a maioria destes conseguiu construir algumas frases com as informações, no entanto não conseguiram construir textos com introdução, desenvolvimento e conclusão. Foi ainda notória a forte imaginação de algumas crianças, nas duas atividades, uma vez que sugeriram textos / frases muito criativas.

Uma das limitações desta última atividade também foi o tempo da sua realização, uma vez que demorou mais tempo que o esperado, não deixando tempo para a discussão das frases e dos aspetos que deveriam ter sido tidos em conta. Mais uma vez percebi que a

componente da escrita tem que ser fortemente trabalhada com a maioria dos alunos da turma.

Seguidamente, na área de matemática, realizei diversos jogos com as crianças. Estes jogos abordavam os temas de leitura e correspondência de números; adições; ordenação, localização e identificação de quantidades. Recorri novamente ao lúdico, pois considero ser uma forma extremamente interessante de lecionar matemática. Segundo Barne citado por Marc (s.d.), o jogo é *uma série de trasacções escondidas, complementares, progredindo para um resultado bem definido, previsível*. Tal como referem Lopes, et.al. (2007, p. 24), *os alunos revelam grande atracção por eles (jogos), sendo indiscutível a sua capacidade de motivação relativamente a outras actividades menos gratificantes*. Estes autores referem ainda outras razões justificativas da introdução de jogos no ensino, nomeadamente o respeito pelo ritmo de cada aluno; a aceitação mais positiva e natural do erro por parte da criança; a sensação do alcance do sucesso e o favorecimento da interação entre os alunos. Lopes et.al. (2007,p. 24) afirmam mesmo que *são todas estas razões que nos levam a considerar que os jogos deverão ter um lugar privilegiado entre as metodologias utilizadas na Educação Matemática*.

De modo a organizar melhor esta atividade, distribui os jogos por quatro estações e na introdução da atividade, expliquei oralmente para o grande grupo as atividades de cada estação. Posteriormente dividi os alunos por estas e fui ajudando pontualmente cada aluno. Segundo Lopes et.al. (2007, p. 24):

Posteriormente, a sua intervenção (do professor) dever-se-á centrar fundamentalmente na organização e gestão dos recursos. O papel do professor não será assim o de fornecer informação ou sugerir pistas, pois os alunos deverão chegar por si às conclusões. Será, sim, o de levantar questões que possam contribuir para esclarecer uma ideia, orientar os alunos no sentido da reflexão e compreensão dos seus próprios erros ou ajudá-los a avaliar os resultados das decisões tomadas.

Na quarta-feira, terminei ainda a aplicação da sequência de atividades de música, que tinha ficado por terminar na semana passada. Fiz novamente audições livres e guiadas, de modo a recapitular o trabalho feito na semana anterior. Esta semana as crianças já sabiam a letra da canção de cor e a sua exploração foi mais fácil. Pedi às crianças que interpretassem a canção em grande e pequenos grupos, com e sem acompanhamento e com e sem a minha ajuda. Das interpretações da canção em pequenos grupos, deu para perceber que existem crianças com mais afinação e capacidades vocais que outras, no entanto, quase todas elas conseguiram interpretar a canção, seguindo as suas características.

Depois desta experiência, lamento não ter aplicado esta pequena sequência de atividades mais cedo, podendo ter explorado outros conteúdos musicais, nomeadamente a parte coreográfica, uma vez que tive um aluno que me pediu se podíamos *dançar a canção*.

Terminámos assim a última semana de estágio, fazendo um balanço positivo e considerando que alcançámos os maiores desafios a que nos tínhamos proposto, atingindo os objetivos pretendidos.

De um modo geral, podemos afirmar que as evoluções, na maioria dos alunos, são notórias, apresentando estas capacidades superiores às apresentadas aquando da nossa chegada à escola, contudo existem alunos que ainda apresentam muitas dificuldades em determinadas áreas.

O ritmo de trabalho da turma está notoriamente mais acelerado, uma vez que os alunos já conseguem realizar as atividades num espaço de tempo mais curto.

O comportamento dos alunos também está visivelmente melhorado, já se conseguindo estes concentrar por períodos de tempo mais longos.

Ao longo deste estágio pudemos ainda ver a importância do apoio dado pelos familiares, nomeadamente pelos pais aos seus filhos, visto que os alunos que apresentam melhores resultados, são na sua maioria aqueles que revelam um acompanhamento contínuo dos pais/familiares, em casa. Segundo Anna Henderson (1987) citada por Davis, Marques, Silva (1997, p. 24), *quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento.*

Termino referindo, mais uma vez, que foram inúmeras as aprendizagens feitas e as barreiras e os medos ultrapassados. Ficando claramente a saudade, mas também um forte agradecimento pela oportunidade que me foi proporcionada e um agradecimento especial à professora Joana por todo o apoio, todos os ensinamentos e disponibilidade que sempre demonstrou para connosco.

Bibliografia

Davies, Don; Marques, Ramiro; Silva, Pedro. (1997). *Os Professores e as Famílias – A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA

Lopes, Ana Vieira, et.al. (2007). *Actividades matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editores, Lda

Marc. E. e Picard, D. (s.d.). *A interacção social*. Porto: Rés Editora

Anexo 15

5ª Reflexão – 10 e 11 de abril de 2012

Chego ao fim de mais uma semana de estágio e faço um balanço positivo e sinto-me satisfeita com o trabalho que desenvolvi esta semana com a minha turma de estágio. Esta semana foi um pouco diferente das até então por diversas razões: levei atividades um pouco diferentes das habituais, algumas destas eram mais dinâmicas e lúdicas, fugindo assim à rotina das fichas e dos exercícios dos manuais. De acordo com Matta e Vasconcelos (2001) *o lúdico aplicado à prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança, como possibilita ao educador tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas*. Outra razão foi a ausência, por motivos pessoais, da professora Joana, na segunda parte do dia de terça-feira e na quarta-feira, o que implicou que fossemos acompanhadas por outros professores, nomeadamente o professor Nuno no primeiro dia e a professora Rosa no segundo dia. Reconheço que quando a professora Joana me disse que iria estar ausente e que seríamos acompanhadas por outros professores fiquei bastante nervosa e receosa por duas razões: primeiro por não saber como as crianças iriam reagir à ausência da professora Joana e por recear os seus comportamentos e depois por saber que iria estar a ser observada por outros professores com os quais não é habitual contactar embora já conhecesse ambos. Contudo e

ficando completamente aquém do que esperava, correu tudo muito bem e confesso que foi a semana em que mais me senti realizada, pois consegui que a turma mantivesse diversos momentos de silêncio pleno e que não se mantivessem tão agitados na realização das atividades e transição de umas para as outras. O facto de eles estarem a regressar de férias também me deixava um pouco receosa pois pensei que viessem muito agitados, mas isso não se verificou. Senti-me assim realizada neste aspeto pois considero que, esta semana, consegui dar um passo em frente em termos da gestão do comportamento da turma, aspeto este que gostaria de conseguir manter nas próximas semanas.

Foi ainda bastante benéfico ter a presença de dois professores diferentes pois consegui captar algumas estratégias usadas por estes na gestão da turma. Nomeadamente do professor Nuno que embora se tenha mostrado um pouco rígido no início do tempo que esteve connosco, logo depois foi sendo mais próximo dos alunos e estes respeitaram-no de uma forma impressionante. Na hora da saída o professor Nuno realizou com eles o jogo do silêncio, resultando na perfeição e levando-me a adotá-lo na quarta-feira, tendo igualmente resultado. Concluo que os meus receios eram infundados pois foi uma experiência bastante positiva e benéfica visto que consegui retirar destas estratégias e formas diferentes de gerir a turma.

Centrando-me agora no trabalho que desenvolvi com a turma e nas atividades que lhe apresentei, considero que estas resultaram bem e foram bastante bem acolhidas pelos alunos, pois recebi da parte destes feedback muito positivo e que não é habitual nas atividades que temos feito até então.

Iniciei com um diálogo sobre as férias, de modo a trabalhar com estes, de modo informal, o respeito pelo tempo de espera em que o colega fala; a memória; a expressão e a compreensão do oral. Assim cada criança relatou o que considerou ter sido mais importante nas suas férias.

Seguidamente apresentei à turma uma ficha de matemática, mas numa tentativa de atenuar a prática de copiar que é frequente na turma, as fichas tinham três versões diferentes. Embora tenha sido mais benéfico que se fossem todas iguais, houve crianças que mesmo assim tentaram copiar e detetaram alguns dos colegas que tinham a versão igual à sua. É de facto um aspeto extremamente curioso, a forma como eles copiam os exercícios pelos outros colegas e como não perdem esse hábito. Contudo, tenciono levar mais vezes fichas com diferentes versões na esperança de conseguir ir atenuando esta prática.

Na terça-feira realizei com as crianças uma experiência científica e visto que era a primeira vez que realizava uma atividade deste género, temia um pouco a forma como esta iria ser recebida pelas crianças e para tal levei alguns artefactos de modo a tornar a experiência uma atividade mais lúdica e cativante. Tentei que as crianças se sentissem verdadeiros cientistas e levei autocolantes de cientistas e fiz um álbum individual para cada um guardar os dados das suas experiências. Estes artefactos cativaram desde logo as crianças que me pediam sistematicamente para os deixar levar o autocolante e o álbum para casa. Hohmann et al. (1987), afirma que por vezes, é importante que arranjemos estratégias que motivem as crianças a envolverem-se e a desfrutarem da atividade. A experiência correu dentro da normalidade e considero que a maioria das crianças conseguiu captar os conceitos essenciais. Para facilitar este aspeto, deixei que fossem as crianças a misturar as substâncias na água de

modo a que se envolvessem verdadeiramente com a experiência e vivenciassem de perto as conclusões.

Na quarta-feira apresentei-lhes um jogo de matemática com o qual consegui trabalhar diversos tópicos e subtópicos desta área curricular, de uma forma lúdica. Para que o jogo pudesse ter sucesso comecei por referir todas as regras deste pois considero ser importante as crianças terem a noção clara das regras das atividades em que participam. E segundo Pequicho (2007), no início das atividades, o principal é que as regras sejam compreendidas e que todas as crianças se adaptem a elas.

Apesar de ser um jogo e de possivelmente as crianças o verem apenas como isso, fiz questão de referir várias vezes que estávamos a trabalhar diversos conceitos matemáticos e que o jogo seria alvo de avaliação, o que fez com que eles se empenhassem mais no trabalho. Houve claramente alguma agitação, mas que considero ser compreensível e aceitável pois foi a primeira vez que fizemos um trabalho deste género e o trabalho em grupo, por norma, implica mais barulho na discussão de opiniões. Apesar de alguns momentos de barulho, assim que os alertava eles voltavam a ficar mais silenciosos. Como era um jogo em que o objetivo era chegar ao final do tabuleiro de jogo, foi compreensível o clima de competição, embora eu tenha deixado bem claro que o importante foi trabalhar a matemática e não ver quem terminou em primeiro ou último lugar. Neste jogo algumas das perguntas foram apenas lidas em voz alta sem que existisse qualquer suporte visual. Eu tinha a noção que este aspeto era um risco uma vez que são uma turma de 1º ano, contudo queria trabalhar e testar a sua atenção e concentração e considero que correu bastante bem, tendo em conta este aspeto, embora obviamente alguns alunos não tenham conseguido captar todas as informações. Foi ainda notória a participação diferenciada dos diversos elementos de cada grupo e para tentar contornar este aspeto, eu a professora Rosa e a Vera tentámos acompanhar de perto cada um dos grupos, estimulando os elementos mais neutros. Considero que este jogo foi bastante importante a diversos níveis: quer a nível da socialização e aceitação dos elementos do seu grupo e dos restantes; quer a nível do trabalho da matemática; assim como da apreensão das regras do trabalho em grupo e do respeito a ter quando os colegas erram as questões.

Uma vez que não foram feitas todas as questões que tinha preparado e devido à satisfação das crianças em realizá-lo, considero que seria importante voltar a aplicar este jogo ou outro muito semelhante, reforçando na turma os aspetos que referi anteriormente.

No final do dia de quarta-feira estava planificada a realização de um jogo no recinto exterior, mas devido às condições climatéricas não foi possível a sua realização, tendo eu programado a realização de flores em origami, que não foram realizadas numa das semanas anteriores, contudo o jogo de matemática não terminou às 18h e uma vez que não faltava muito para terminar questioneei as crianças se preferiam terminar o jogo ou fazer as flores e estas preferiram terminar o jogo. Considero que foi uma escolha acertada pois as crianças estavam empolgadas e não fazia sentido terminar o jogo abruptamente sem que as diversas equipas chegassem à meta. No entanto o jogo decorreu até sensivelmente às 18:15h, restando-nos 15 minutos no final do dia. Aproveitei esse período para fazer um balanço do dia com as crianças. Tentei que refletissem acerca do seu trabalho e do comportamento, durante o jogo, visto que por vezes a excitação era tanta que houve alguns momentos de barulho. Julgo que todos perceberam o porquê daquela reflexão e perceberam a importância do jogo e as razões pelas quais não podem fazer barulho, nem desrespeitar as regras ao longo deste. Tal

como refere Bulgraen (2010) *através de suas orientações, intervenções e mediações, o professor deve provocar e instigar os alunos a pensarem criticamente e a pensarem como sujeitos de sua própria aprendizagem.*

Na próxima semana irei intervir novamente na quarta-feira e irei apresentar novamente um trabalho de matemática mais lúdico, no qual cada grupo terá que manusear material auxiliador no trabalho da matemática. Nesta atividade tenciono formar novamente grupos heterogêneos de modo a que os diversos elementos de cada grupo se possam ajudar e auxiliar entre si, numa tentativa de ajudar na recuperação dos elementos da turma que demonstram resultados mais baixos. E mais uma vez para reforçar o trabalho de grupo que considero ter inúmeras potencialidades no desenvolvimento das crianças, facilitando primeiramente a sua integração na sociedade.

Espero conseguir manter as conquistas que fiz esta semana e melhorar outros aspetos que possam não estar ainda bem conseguidos.

Bibliografia

Bulgraen, V. C. (2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*. Capivari, v. 1, nº4.

Hohmann, Mary; Banet, Bernard & Weikart, David P. (1987). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Matta, Dinalba; Vasconcelos, Paulo. (2001). *O educador e a criança na pré-escola: metodologias motivadoras e sedutoras*. Belém: Universidade da Amazônia.

Pequicho, Lurdes (2007). *As regras no jardim-de-infância*. Lisboa: Cadernos da Educação de Infância.

Anexo 16

2ª Reflexão – 5, 6 e 7 de março de 2012

Chegando ao fim da segunda semana de estágio, faço um balanço bastante positivo, uma vez que correu tudo bem e foi muito útil para continuar a observar o comportamento e atitudes das crianças, permitindo-me assim conhecê-las melhor, bem como observar a prática educativa da professora Joana e retirar exemplos de atividades e de maneiras de expor os conteúdos, motivar as crianças, entre outros detalhes. Possibilitou-nos ainda a recolha de algumas informações que nos tinham escapado a semana passada e que nos são úteis para conhecermos melhor o contexto em que nos inserimos.

No decorrer da semana, deveríamos acompanhar a professora Joana e ajudá-la no acompanhamento das atividades que levasse para a turma e foi isso que tentámos fazer. Embora esta semana tenha sido um pouco atribulada, por consequência de alguns contratemplos e de atividades extras ao plano curricular, tais como a queda de um aluno e o seu encaminhamento para o hospital, a ida do fotógrafo à escola e o facto de ser a semana da leitura, que originou a criação de um projeto que convida os familiares das crianças a irem à sala ler uma história. Ao longo desta semana foram assim vários os familiares de alunos que se deslocaram à escola, o que embora tenha retirado algum tempo às atividades planificadas pela

professora, foi importante pois é um dos objetivos da educação – a articulação da escola com a família – e foi relevante para nós nos apercebemos de tipos de atividades que potenciam essa interligação. Este tipo de atividades aproxima a escola e as famílias das crianças, uma vez que, tal como afirmam Hohmann, Weikart (2009, p. 117), *os adultos podem igualmente “agarrar” as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola.*

Ao longo da semana fomos tentando estar mais próximas das crianças e tomar um conhecimento mais detalhado das suas capacidades de trabalho, dificuldades e anseios. Fomos assim circulando pelas crianças e ajudando-as na realização das fichas de trabalho, o que me permitiu tomar um conhecimento mais particular acerca de cada criança, pois pude perceber o que elas conseguem realmente fazer individualmente e aquilo em que devo ajudá-las em situações futuras. Estas experiências foram bastante proveitosas, pois, embora a professora Joana já nos tivesse elucidado das capacidades de cada criança, nas diversas áreas, assim pudemos percebê-lo efetivamente e sermos nós próprias a depararmo-nos com essas características individuais. Outro aspeto que considerei útil nestes acompanhamentos individuais foi o facto de começarmos a ter noção do que devemos esperar de cada criança, assim como o que devemos trabalhar com elas, a forma como lhes devemos explicar o pretendido e verificar se o fizeram efetivamente.

Tivemos ainda a possibilidade de trabalhar com um número reduzido de alunos, uma vez que a professora Joana planificou uma atividade de Matemática em que dividiu a turma em três grupos e cada uma de nós ficou a auxiliar um dos grupos. Este trabalho foi mesmo importante, pois além de me ter aproximado dos elementos do meu grupo, pude ficar a conhecer melhor as suas capacidades e dificuldades nesta área e realizar com eles um trabalho individualizado, o que pode potenciar a aprendizagem. Embora não tenha conseguido trabalhar de uma forma mais individual com todos os elementos da turma, partilhei com a Vera alguns aspetos relevantes do meu e ela fez o mesmo referente ao grupo dela, o que nos possibilitou um conhecimento dos elementos com quem não trabalhámos tão diretamente.

Ao longo destes três dias, confirmei mais uma vez a importância do peso que é dado ao trabalho oral e não tanto ao trabalho escrito, pois as crianças ainda não têm grande fluência na escrita. É extremamente importante desenvolver nos alunos, nomeadamente do 1º ano de escolaridade, uma boa capacidade de discriminação auditiva, que os ajudará na oralidade e futuramente na escrita. Foi curioso, quando a professora Joana leu a história para trabalhar a letra /j/, que algumas crianças revelaram uma boa capacidade de discriminação auditiva, pois mesmo sem a professora dizer qual era a letra que iriam abordar naquele dia, elas conseguiram identificar o som, pela repetição das palavras com o som /je/.

Uma vez que para a próxima semana eu e a Vera já iremos intervir, esta semana estive atenta a determinados aspetos que podem ser relevantes nas nossas intervenções, nomeadamente os tempos de concentração das crianças, os fatores mais motivadores para estas e a postura que devo adotar em sala de aula. Percebi que os seus tempos médios de concentração nas exposições orais, quer do professor quer dos colegas, são reduzidos uma vez que os alunos se distraem com relativa facilidade, o que implica uma atenção da minha parte, para não me alongar em exposições orais e conseguir motivá-los a estar atentos.

Percebi a importância de circular pela sala e tentar, de um modo global, ter a noção do que cada criança está a fazer, pois o facto de se distraírem facilmente, rouba-lhes tempo para concluir as atividades e faz com que alguns deles tentem “despachar” o trabalho, realizando-o

com algum desleixo para poderem terminar a tempo. Outro facto que me apercebi foram os casos em que determinados alunos copiam os trabalhos dos colegas, não os fazendo individualmente, o que exigirá uma maior atenção da minha parte com toda a turma, mas especialmente com estas crianças, para que não se repitam estas situações. A circulação pela sala é uma estratégia que pode facilitar o apoio individualizado e colmatar assim algumas dúvidas que determinados alunos possam ter e não queiram expor oralmente. Tal como defendem Basseadas; Huguet, Solé (1999, p.114), *as características do aluno, (...) exigem da professora um dinamismo, uma capacidade de observação e de parâmetros gerais (...) o que lhe facilitará para responder, adequadamente, ao que requer quando se planeja educar pessoas curiosas e incansáveis, como os meninos e as meninas dessa etapa.*

Tendo em vista a próxima semana, tenho receio que as atividades que planificámos não vão ao encontro das expectativas dos alunos e não se encaixem no tempo que temos definido para lecionar cada área de conteúdo. Contudo, será uma adaptação progressiva e considero que com o passar das semanas iremos ajustando o nosso trabalho às necessidades e exigências deste nível de ensino que ainda é um mundo um pouco desconhecido para nós.

Bibliografia

Basseadas, Eulàlia; Huguet, Teresa; Solé, Isabel. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed editora

Hohmann, Mary; Weikart, David P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Anexo 17

Questionário

Sou aluna da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e no seguimento da realização de um estudo científico com vista a contribuir para a melhoria da minha prática profissional tendo em conta as opiniões dos alunos, gostaria de pedir a tua colaboração no preenchimento deste questionário que me será extremamente útil no meu estudo.

Nome: _____ **Idade:** _____

(Frequência e participação noutros contextos anteriores e a influência desses contextos na construção da imagem daquilo que seria a escola do 1.º CEB)

Andaste noutra escola antes de vires para esta escola?

Sim _____ Não _____

Qual era o nome dessa escola?

Quando andavas na outra escola falaram-te nesta escola?

Sim _____ Não _____

Se sim, quem te falou nesta escola? _____

O que te disseram sobre esta escola?

E tu querias vir para esta escola?

Sim _____ Não _____

Antes de vires para esta escola o que pensavas que se fazia aqui?

(Perceção das crianças do 1.º ano acerca da escola de 1.º CEB que agora frequentam e perceber se as perceções de agora vão ao encontro das representações anteriores)

E agora, gostas do que se faz nesta escola? Sim _____ Não _____

Agora que já andas nesta escola, o que achas que se deve fazer aqui?

Esta escola é o que esperavas? Sim _____ Não _____

Porquê?

Obrigada por teres participado no meu estudo! ☺

Anexo 18

Questões para a realização das representações iconográficas

1ª Representação iconográfica

- Desenha como pensavas /imaginavas que era estudar nesta escola, quando eras mais pequeno, quando andavas no ensino pré-escolar, ou seja, antes de a frequentares, antes de vires para aqui.

2ª Representação iconográfica

- Desenha a escola que frequentas/como é estudar nesta escola. Desenha como é, e como vês, a tua escola do 1.ºCEB agora que aqui estudas.

Anexo 19

Entrevista

1. Antes de vires para esta escola andaste noutra escola? (se sim) Gostaste de lá andar? Gostavas da educadora? E dos teus colegas de sala?
2. (Se andou noutra escola) O que achas de diferente entre esta escola e aquela em que andaste antes?
3. Querias vir para esta escola? Porquê?
4. Alguém te explicou como era esta escola? Quem? Que te disse?
5. O que/como os teus pais/irmãos te disseram que era a escola? E a tua professora ou educadora, que te disse?
6. E tu, como achavas que era esta escola?

7. A professora J é como imaginaste? O que gostas mais na professora J?
8. Esta escola é o que imaginaste? Porquê?
9. Gostas desta escola? O que gostas mais? O que gostas menos?
10. Há alguma coisa que pensavas que a escola teria e ela não tem? E há coisas que ela tem que pensavas que não tinha?
11. O que poderia ser melhor nesta escola/o que gostarias que fosse diferente nesta escola? Porquê?
12. Como te sentes aqui na escola? Porquê?

13. Se pudesses escolher, como gostarias que fosse a tua escola? E a tua professora?
14. Achas que é muito ou pouco importante andares na escola? Porquê?
15. Que te dizem os teus pais sobre a escola? E tu o que pensas?
16. Que te diz a tua professora J sobre a escola? E tu o que pensas?
17. Que te dizia a tua educadora sobre a escola? E tu o que pensas?

Anexo 20

Transcrição da entrevista do aluno 1 (7 anos)

15 de maio de 2012, às 15.40h

(9.50 min.)

P- Antes de tu vires para esta escola ainda andaste noutra escola, não andaste?

A1- Sim.

P- Tu gostavas de andar na outra escola?

A1- Gostava.

P- E da tua educadora, gostavas dela?

A1- Gostava. Mas só que às vezes não. Às vezes gostava mais ou menos, porque ela ralhava com o S e ficou rouca.

P- E contigo, ela ralhava?

A1- Não.

P- E dos teus colegas da sala gostavas? Dos colegas que tinhas na outra escola?

A1- Não.

P- Não gostavas?

A1- Não gostava do S, nem do R, deste aqui, porque ele fazia-me muito mal antes.

P- Tu andaste com o R da nossa turma, na outra escola?

A1- Sim.

P- E dos outros meninos, tu gostavas?

A1- Gostava dos outros, menos do S porque nós tínhamos que nos esconder dele e ele ainda não se habituava a portar-se bem na sala de aula e ainda dizia muitas asneiras.

P- O que é que tu achas diferente nesta escola agora, daquela em que tu andaste?

A1- Não muda nada.

P- Não mudou nada? O dia-a-dia é igual nesta escola e na outra?

A1- Dantes trabalhávamos todos os dias.

P- Na outra escola também trabalhavas todos os dias? Que trabalhos é que tu fazias?

A1- Eu fazia fichas de um livro. Só tínhamos um livro que tinha para aí mais que 10 páginas.

P- E faziam fichas o dia inteiro?

A1- Sim.

P- E brincavas pouco?

A1- Brincava.

P- E tu quando andavas na outra escola querias vir para esta escola?

A1- Não.

P- Porquê?

A1- Porque queria ir para a S.

P- Porque é que tu querias ir para essa escola e não querias vir para esta?

A1- Porque na S têm um parque maior do que este.

P- Para brincar?

A1- Sim. E tem mais coisas divertidas.

P- Que esta escola?

A1- Sim.

P- Quais coisas?

A1- Escorrega, baloiços e mais outras coisas que eu já não me lembro.

P- Então e olha, antes de tu vires para esta escola, quando ainda andavas na outra escola, alguém te explicou como é que era esta escola?

A1- Sim.

P- Quem?

A1- A minha professora.

P- E o que é que ela te disse sobre esta escola?

A1- Que íamos trabalhar muito, que íamos ter um bocadinho de recreio...

P- E que tipo de trabalhos é que tu ias fazer? Ela disse-te?

A1- Língua portuguesa, estudo do meio, matemática e expressões.

P- E os teus pais ou alguém da tua família te explicou como é que era esta escola?

A1- Sim.

P- E o que é que te disseram?

A1- Disseram que da porta para dentro não se fazia barulho, que no recreio não se gritava, no corredor não se podia entrar lá dentro por causa do K e disse para eu ter cuidado com os meninos que me fazem mal.

P- E tu, antes de vires para esta escola, o que é que tu pensavas que vinhas fazer nesta escola?

A1- Trabalhar muito.

P- Só pensavas que vinhas trabalhar?

A1- E brincar um bocadinho.

P- Brincar um bocadinho e trabalhar muito é?

A1- Sim.

P- Tu já sabias que era a professora J que ia ficar contigo?

A1- Sim.

P- E a professora J é como tu imaginaste ou nem por isso?

A1- É como eu imaginava.

P- E gostas dela ou gostavas que ela fosse diferente em algumas coisas?

A1- Eu gosto dela, mas gostava que ela fosse diferente nos olhos.

P- Nos olhos? Faz-te impressão é?

A1- Sim, quando ela está a olhar.

P- E olha esta escola é como tu imaginaste ou é um bocadinho diferente daquilo que tu pensavas que era?

A1- É um bocadinho diferente daquilo que eu pensava que era.

P- Porquê?

A1- Porque eu pensava que não havia jardins...

P- E afinal há, não é?

A1- Sim. E pensava que o refeitório era feito de metal.

P- Então e tu gostas de andar nesta escola?

A1- Gosto.

P- O que é que tu gostas mais e tu gostas menos?

A1- Gosto mais de trabalhar e gosto menos de brincar.

P- E há alguma coisa que tu pensavas que esta escola ia ter e ela não tem?

A1- Não pensava em nada.

P- E há alguma coisa que esta escola tem e tu pensavas que ela não tinha?

A1- Pensava que ela não tinha prédios aqui...

P- Ao lado? Pensavas que era num sítio mais isolado, mais sozinho? Pensavas que não era assim no meio das casas, é isso?

A1- Sim, porque lá na pré nós não tínhamos casas ao pé.

P- A pré era num sítio sozinho e esta aqui tem casa em toda a volta, é isso?

A1- Sim.

P- E olha, como é que tu agora te sentes aqui nesta escola?

A1- Bem.

P- Porquê?

A1- Porque já estou a aprender muito e porque me estou a dar bem.

P- Gostas dos teus colegas e da professora?

A1- Gosto da professora, mas não gosto de alguns colegas. Não gosto é do R porque ele às vezes costuma me bater.

P- Se tu pudesses escolher, como é que gostarias que fosse a tua escola?

A1- Preferia que fosse assim, mas que tivesse uma biblioteca maior.

P- Porquê? Porque é que tu querias uma biblioteca maior?

A1- Porque assim tínhamos mais espaço e podiam aqui entrar mais pessoas.

P- Tu gostavas de poder vir mais vezes à biblioteca?

A1- Sim.

P- E da professora, tu gostavas que ela tivesse alguma coisa de diferente ou gostas desta professora assim como ela é e não queres outra?

A1- Tu já me perguntaste isso...

P- Mas agora estou-te a perguntar se gostavas que ela tivesse alguma coisa de diferente.

A1- É os olhos.

P- Só os olhos? De resto ela é boazinha, gostas dela e da maneira como ela ensina?

A1- Sim.

P- E achas que é muito ou pouco importante andares na escola?

A1- Muito.

P- Porquê?

A1- Porque se eu estiver a conversar sempre com o colega do lado, nunca vou aprender.

P- Então é importante andarmos na escola para aprendermos?

A1- É.

P- Porque é que é importante nós aprendermos?

A1- Porque se não chegamos ao fim do ano, não sabemos nada e depois a professora pergunta-nos $9 + 9$ e nós não sabemos na ponta da língua.

P- E o que é que os teus pais dizem de andares na escola? Eles acham que é importante ou não?

A1- Acham que é muito importante, por isso dizem-me sempre Alguém te bateu? E eu às vezes digo que sim, outras vezes digo que não. E também me dizem para contar o dia e o que se passou.

P- Perguntam-te o que é que tu fizeste durante o dia na escola?

A1- Sim.

P- Então eles são interessados em saber o que tu fizeste na escola? E eles apoiam que tu andes na escola e gostam?

A1- Sim.

P- Porque é importante para ti?

A1- Sim.

P- E a professora J, achas que ela acha que é importante tu andares na escola ou não?

A1- Acha.

P- Porquê?

A1- Porque se não quando formos grandes, o nosso patrão ou patroa, zanga-se connosco. Porque se nós formos lá à frente ao pé da mesa onde ele está e contarmos uma história e escrevermos lá mal e o patrão for corrigir, depois quando estamos lá perguntamos ao patrão o que é que é aquilo...

P- E a tua educadora? Achas que ela achava que era importante vires para esta escola ou saindo da escola onde ela estava já não era preciso ires para mais escola nenhuma?

A1- Eu gostava muito da educadora...

P- Mas achas que ela achava que era importante vires para esta escola?

A1- Achava. E eu era a melhor lá, porque eu fazia as coisas todas que a A mandava e era a mais avançada do livro.

P- E ela achava que era importante tu vires para esta escola aprender?

A1- Sim.

P- Então, todas estas pessoas te disseram que era importante vires para esta escola e tu concordas com o que elas te disseram ou não concordas?

A1- Concordo.

P- Concordas?

A1- Concordo muito.

Anexo 21

Transcrição da entrevista do aluno 2 (7 anos)

16 de maio de 2012, às 15.35h

(8.41 min.)

P- Antes de vires para esta escola, andaste noutra escola?

A2- Sim.

P- Gostaste de lá andar?

A2- Sim.

P- E gostavas da tua educadora?

A2- Sim.

P- E dos teus colegas da sala, gostavas?

A2- Sim.

P- O que é que tu gostavas mais neles, na escola, na educadora, nos teus colegas?

A2- ...

P- Era divertido andar naquela escola?

A2- Sim.

P- Faziam muitos trabalhos, ou só brincavam?

A2- Trabalhos e brincavam.

P- O que é que tu achas de diferente nesta escola em relação à outra onde tu andaste?

A2- O parque.

P- O parque lá de fora é que é diferente? E o resto é igual? O resto do dia é igual?

A2- Não.

P- Brincas mais ou menos que na outra escola?

A2- Aqui brinco mais.

P- E trabalhos fazes mais nesta ou na outra escola?

A2- Nesta.

P- Brincas mais e trabalhas mais nesta?

A2- Sim.

P- Antes de tu vires para esta escola, tu querias vir para aqui?

A2- Sim.

P- Porquê?

A2- Antes de eu vir para esta escola eu já tinha visto esta escola com a minha pré.

P- Vieste cá com a tua pré?

A2- Sim, duas vezes.

P- Então e antes de tu vires para esta escola alguém te explicou como é que esta escola era? A tua educadora antes de te trazer aqui a esta escola, explicou-te como é que a escola era?

A2- Sim.

P- O que é que ela te disse sobre a escola?

A2- Disse que tinha um parque, muitas professoras...

P- E o que é que ela disse que vinhas fazer para esta escola?

A2- Trabalhar...

P- E mais alguém te falou sobre esta escola? O pai ou a mãe?

A2- O pai e a mãe sim.

P- E o que é que eles te disseram sobre esta escola?

A2- Que eu ia aprender muito.

P- E tu, o que é que achavas que vinhas fazer para esta escola antes de vires para cá?

A2- Aprender, fazer números e letras.

P- E porque é que achavas isso?

A2- ...

P- Foste tu que pensaste isso, ou achavas isso porque as outras pessoas te disseram?

A2- Fui eu que pensei.

P- A professora J é como tu imaginavas?

A2- Sim.

P- O que é que tu gostas mais na professora J?

A2- ...

P- Não sabes o que gostas mais nela? Gostas de tudo?

A2- Sim.

P- E ela é como tu imaginaste que ia ser uma professora ou tem alguma coisa de diferente do que tu pensavas que ia ser uma professora?

A2- Imaginava.

P- É como tu imaginavas?

A2- Sim.

P- E esta escola é como tu imaginavas ou tem alguma coisa de diferente?

A2- Uma coisa diferente.

P- O quê?

A2- Os ferros.

P- Tem ferros e tu pensavas que não tinha?

A2- Sim.

P- E mais? A sala é como tu pensavas que era?

A2- Sim.

P- E tu gostas de andar nesta escola?

A2- Sim.

P- O que é que tu gostas mais nesta escola?

A2- Não me lembro...

P- E o que é que tu gostas menos, sabes?

A2- Não.

P- Não há nada que tu não gostes nesta escola?

A2- Não, não há.

P- Então e há alguma coisa que esta escola tem que tu pensavas que ela não ia ter?

A2- Sim.

P- O quê?

A2- Os ferros, as coisas vermelhas de subir e mais nada.

P- E esta escola não tem alguma coisa que tu gostavas que ela tivesse? Alguma coisa que tu estavas à espera de encontrar aqui na escola mas que afinal não há.

A2- O escorrega.

P- Pensavas que tinha um escorrega e não tem?

A2- Sim. E baloiços.

P- O que é que tu gostarias que fosse diferente nesta escola? Há alguma coisa que tu não gostes assim muito e gostarias que fosse diferente, para melhorar.

A2- Eu gosto de tudo.

P- Gostas?

A2- Sim.

P- E sentes-te bem aqui na escola?

A2- Sim.

P- Porquê? Gostas de cá estar, de aprender, de trabalhar, de brincar, ou há alguma coisa destas que tu não gostas?

A2- Gosto de tudo.

P- Então e olha se tu pudesses escolher, como é que tu gostarias que fosse a escola? Gostarias de mudar alguma coisa?

A2- Não.

P- Então e olha, a professora gostas desta, ou gostarias de mudar alguma coisa na professora J?

A2- Gosto desta.

P- E tu achas que é muito ou pouco importante andar na escola?

A2- Muito importante.

P- Porquê?

A2- ...

P- O que é que os teus pais te dizem sobre andares na escola?

A2- ...

P- Eles dizem alguma coisa por andares na escola? Se é importante para ti, para aprenderes, ou não te dizem nada sobre isso?

A2- Sim, dizem.

P- O que é que eles te dizem?

A2- ...

P- E a tua educadora, lembras-te do que é que ela dizia sobre tu vires para esta escola? Se era importante se não?

A2- Era.

P- E o que é que ela dizia?

A2- ...

P- Não te lembras?

A2- Não.

P- E a professora J, achas que ela acha que é importante andares na escola ou nem por isso?

A2- Sim é.

P- Porquê? Achas que é importante aprender a ler, a escrever, a fazer trabalhos?

A2- Sim.

P- E achas que isso vai ser importante na tua vida para quê? Para tu conseguires fazer o quê?

A2- Trabalhos...

P- Achas que se não andares na escola, um dia mais tarde vais conseguir ter um emprego?

A2- Não.

P- É por isso que nós andamos na escola agora?

A2- Sim.

P- E tu concordas que é importante andar na escola?

A2- Sim.

P- Porquê? Concordas porque tu achas que sim, ou porque as outras pessoas dizem que sim?

A2- Porque as outras pessoas dizem que sim.

P- E tu confias nessas pessoas que te dizem que sim, é isso?

A2- Sim.

Anexo 22

Transcrição da entrevista do aluno 3 (6 anos)

16 de maio de 2012, às 15.50h

(6.45 min.)

P- Tu andaste noutra escola antes de vires para esta?

A3- Sim.

P- E gostavas de andar na outra escola?

A3- Gostava.

P- E da educadora, gostavas dela?

A3- Sim.

P- E do trabalho que ela fazia convosco?

A3- Sim.

P- E dos teus colegas, também gostavas?

A3- Sim.

P- E o que é que tu achas de diferente da outra escola para esta escola?

A3- Que tinha professoras com nomes diferentes, que era uma pré e esta já é uma primária e que tinha outro nome a escola.

P- E o trabalho que tu fazias na outra escola é igual ao trabalho que tu fazes nesta ou é diferente?

A3- Não. Fazíamos ginástica com a professora. Não tínhamos aulas antes de ir para lá e tomávamos o pequeno-almoço e íamos, também fazíamos jogos na sala, pintávamos desenhos e também às vezes a professora dava-nos um intervalo pequenino na sala.

P- E tu quando andavas nessa escola querias vir para esta?

A3- Sim.

P- Porquê?

A3- Porque achava que ia ser divertido como foi a pré.

P- E o que é que tu achavas que vinhas fazer para esta escola?

A3- Achava que ia aprender muito, aprender a escrever e fazer muitas contas e afinal é verdade.

P- E antes de tu vires para esta escola alguém te falou sobre ela?

A3- Sim.

P- Quem?

A3- A minha educadora, a J.

P- E o que é que ela te disse sobre esta escola?

A3- Disse-me que tinha uma professora muito boa e que eu vinha para o pé de muitos alunos que andavam na minha escola também.

P- E além da tua educadora, mais alguém te falou desta escola?

A3- Falou-me uma auxiliar chamada C.

P- E o que é que ela te disse?

A3- Disse-me que vinha para o pé de muitos alunos e que ia ser fixe andar aqui.

P- E os teus pais ou alguém da tua família falou-te sobre esta escola?

A3- Não.

P- Porque é que tu pensavas que nesta escola vinhas trabalhar? Foi porque essas pessoas te disseram ou porque tu pensavas que era assim?

A3- Eu pensei que era assim porque já era uma primária, claro que íamos fazer coisas diferentes, coisas mais sérias.

P- E a professora J, agora que já andas cá, já conheces a professora J, ela é como tu tinhas imaginado que é uma professora?

A3- Sim.

P- Ou tu tinhas imaginado alguma coisa de diferente nas professoras?

A3- Não.

P- E o que é que tu mais gostas na professora J?

A3- Termos aulas boas...

P- Ela dá boas aulas?

A3- Sim.

P- Então e olha, esta escola, agora que já andas cá e já a conheces, é como tu imaginavas que ela era?

A3- Sim, mas eu não achava que tinha uma biblioteca e tantas salas.

P- E gostas que tenhas assim uma biblioteca e muitas salas ou preferias que fosse como a tua outra escola que não tinha?

A3- Gosto assim mas também preferia se fosse como a minha pré.

P- E há alguma coisa nesta escola que tu pensavas que ela não tinha e ela tem?

A3- Pensava que não tinha uma biblioteca, pensava que não tinha tantas salas, pensava que também não me ia encontrar com tantos alunos que vinham da minha pré e pensava que os nomes das professoras eram diferentes.

P- Então e há alguma coisa, nesta escola, que tu gostasses que esta escola tivesse, mas ela não tem?

A3- Não não há, gosto dela assim.

P- Tinhas imaginado a escola assim?

A3- Sim, gosto dela assim.

P- Então não há nada que tu gostarias que fosse diferente nesta escola ou há?

A3- Não.

P- Não?

A3- Não. Só gostava que a biblioteca fosse maior.

P- Maior? É um bocadinho pequena é isso?

A3- Sim.

P- E como é que tu te sentes aqui nesta escola?

A3- Sinto-me bem.

P- Porquê?

A3- Porque temos boas aulas, temos um recreio bom, tenho muitos amigos que conheci e são todos muito bons para mim.

P- E se tu pudesses escolher, como é que tu gostarias que fosse a tua escola? Gostarias que fosse diferente desta em alguns aspetos. Como é que tu gostarias que fosse uma escola ideal para ti?

A3- Gostaria que a biblioteca fosse maior, que tivesse mais livros para a gente aprender mais aqui...

P- Era só isso que tu mudavas? A biblioteca.

A3- Sim.

P- E a tua professora, há alguma coisa que tu gostavas de mudar na professora ou tu gostas da professora assim? É como tu imaginaste?

A3- Gosto da professora assim.

P- E tu achas que é muito ou pouco importante andares na escola?

A3- Muito.

P- Porquê?

A3- Porque aprendemos muito e os meninos que não andam na escola depois quando alguém crescido for lhe perguntar uma coisa eles dizem assim, não sei, não andei na escola.

P- E tu achas que é importante nós andarmos na escola a aprender para quê?

A3- Para quando alguém nos fazer uma pergunta muito importante quando formos grandes, nós sabermos.

P- E o que é que os teus pais acham de tu andares na escola?

A3- Acham que eu ando a aprender muito e gostam muito das minhas notas.

P- E porquê, porque é que eles gostam que tu andes aqui a aprender?

A3- Porque gostam muito das minhas notas, tenho sempre boas notas.

P- E a professora J, achas que ela acha que é importantes andares na escola?

A3- Acho.

P- Porquê?

A3- Porque sempre foi muito boa para mim e sempre me ensinou muito.

P- E a tua educadora, dizia-te que era importante vires para esta escola ou não?

A3- Sim, dizia-me que era importante.

P- Porquê? O que é que ela dizia?

A3- Porque dizia que a professora era muito boa e que ia aprender muito.

P- Então tu gostas de andar aqui nesta escola?

A3- Sim.

Anexo 23



1ª Representação iconográfica do aluno L

Anexo 24



2ª Representação iconográfica do aluno L

Anexo 25



1ª Representação iconográfica do aluno R

Anexo 26



2ª Representação iconográfica do aluno R

Anexo 27



1ª Representação iconográfica do aluno D

Anexo 28



2ª Representação iconográfica do aluno D

Anexo 29



1ª Representação iconográfica do aluno M

Anexo 30



2ª Representação iconográfica do aluno M

Anexo 31



1ª Representação iconográfica do aluno J

Anexo 32



2ª Representação iconográfica do aluno J