



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

José Filipe Gonçalves Ferreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2016

Dedicatória

Aos meus pais e amigos

Agradecimentos

Uma caminhada longa e difícil mas com o apoio de certas pessoas consegui superar mais uma etapa da minha vida. Há pessoas que me apoiaram diretamente outras nem tanto, mas foi com elas que consegui chegar aqui.

Quero agradecer as duas orientadoras, Doutora Professora Maria do Céu Ribeiro e Doutora Professora Angelina Sanches, pelos seus conhecimentos, apoio e acima de tudo com as palavras de incentivo sempre presentes.

Quero agradecer à educadora cooperante e ao professor cooperante pelas orientações, partilha de conhecimento e todas as palavras de incentivo que deram.

Quero agradecer o apoio MUITO grande da minha parceira Ana Rita, pois sem ela muitas vezes não teria concluído esta etapa.

Quero agradecer à minha “irmã” Sandra Oliveira pois ela foi uma pessoa que me animava e distraía com as suas histórias.

Quero agradecer a três “Minions” pois sempre que precisei delas estavam presentes para tudo.

Quero agradecer às minhas afilhadas e pseudo afilhadas por todo o apoio, carinho, presença e por todas as palavras de incentivo que me deram para nunca desistir e continuar em frente.

Quero agradecer as todas as amigas que me apoiaram de uma forma ou de outra para concluir e nunca desistir.

Quero agradecer à Dona Isabel e à Dona Adelaide por todas as forças que me deram.

Quero agradecer à Sandra pelas conversas animadoras e algumas sérias, e pelo apoio dado ao longo destes anos aqui no IPB.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer aos meus pais pois é por causa deles que sou assim, e porque me apoiaram sempre neste sonho de ensinar e nunca deixaram de estar presentes. OBRIGADO POR TUDO!

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A intervenção em contexto de Educação Pré-Escolar teve a duração de 180 horas, das quais 24 horas foram em contexto Creche. A intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico teve, igualmente, a duração de 180 horas. Na Educação Pré-Escolar, trabalhamos com um grupo de 19 crianças, de 3 e 4 anos de idade, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com um grupo de 23 crianças que integravam o 3.º ano de escolaridade, com 9 anos de idade. Ambos os contextos pertenciam à rede pública.

Para proporcionar um conhecimento mais alargado das instituições e da realidade de cada contexto e grupo de crianças, foi elaborada a caracterização dos dois contextos. Ao longo da prática procurámos desenvolver atividades que respondessem às necessidades e interesses das crianças, de forma a criar momentos de participação ativa, de partilha de saberes e de cooperação no âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, das Metas Curriculares e do Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em conta que o tema autonomia se revelou uma preocupação no decorrer da nossa Prática de Ensino Supervisionada, surgiu uma questão que nos fez refletir: Como é que o professor estagiário percebe a construção da autonomia da criança, em contexto educativo? Tentando dar resposta a esta questão definimos três objetivos que orientaram o nosso percurso investigativo: (i) perceber de que forma é que a rotina diária influencia na autonomia (ii) perceber a importância da organização do espaço no desenvolvimento da autonomia das crianças nos contextos do Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. e (iii) perceber como as experiências de ensino/aprendizagem ajudam na construção da autonomia;

Como instrumentos de recolha de dados recorreremos à observação participante, registo de notas de campo e de fotografias (sempre que possível). A metodologia utilizada foi a investigação qualitativa de natureza interpretativa. Este tipo de investigação apresenta os resultados através de narrativas com descrições contextuais e citações dos participantes, e que desta forma transmitem as ações e reações que os mesmos tiveram ao longo da prática em ambos os contextos.

Os resultados recolhidos nesta investigação, referem que o estagiário percebe a construção da autonomia da criança como um percurso longo, gratificante e com evoluções mais significativas na Educação Pré-Escolar.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico; Experiências de Ensino/aprendizagem, Professor-estagiário; Autonomia

Abstract

This report was carried out under the course of Supervised Teaching Practice, part of the Master's course curriculum in pre-school education and education of the 1st cycle of Basic Education, the School of the Polytechnic Institute of Education Bragança. The intervention in the context of Pre-School Education lasted 180 hours, which 24 hours were in baby nursery context. The intervention in the context of 1st cycle of basic education lasted 180 hours. In pre-school education, we work with a group of 19 children, ages 3 and 4 years old, and in the 1st cycle of basic education, with a group of 23 children who were part of the 3rd grade, with 9 years old. Both contexts belong to the public.

To provide a broader knowledge of the institutions and the reality of each context and group of children was developed to characterize the two contexts. Throughout the practice sought to develop activities that respond to the needs and interests of children, to create moments of active participation, sharing of knowledge and cooperation in the Curriculum Guidelines for Preschool Education, Curriculum Goals and Program of the 1st cycle of basic education. Given that autonomy proved to be a concern in the course of our Supervised Teaching Practice, an issue arose that made us reflect: How does the trainee teacher perceive the construction of autonomy of the child in an educational context? Trying to answer this question we defined three objectives that guided our investigative journey: (i) realize how educational experiences / learning help build autonomy; (ii) to understand how the daily routine influence on autonomy and (iii) realize the importance of the organization of space in the development of children's autonomy in the context of pre-school education and 1st cycle of basic education.

How we use data collection tools to participant observation, field notes for recording and photographs (where possible). The methodology was qualitative research interpretative nature. This research presents the results through narrative with contextual descriptions and quotes from participants, and thus transmit the actions and reactions that they have had over the practice in both contexts.

Keywords: Preschool Education; Education 1st Cycle of Basic Education; Experiences of Teaching / learning, teacher-trainee; Autonomy

Índice

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice de Tabelas	xiv
Índice de Quadros	xiv
Índice de Ilustrações	xiv
Índice de Anexos.....	xiv
Siglas.....	xvi
Introdução	20
1. Enquadramento Teórico	23
1.1. Conceito de autonomia.....	23
1.2. Processo de construção da autonomia.....	24
1.3. Modelos Curriculares	31
1.3.1. Modelo Curricular High Scope.....	31
1.3.2. Modelo Curricular Reggio Emilia	32
1.4. Perspetivas dos pedagogos na construção da autonomia nas crianças.....	33
1.4.1. Perspetiva de Piaget	33
1.4.2. Perspetiva de Jonh Dewey	34
1.4.3. Perspetiva de Paulo Freire	35
2. Enquadramento metodológico.....	37
2.1. Contextualização e objetivos do Estudo.....	37
2.2. Investigação Qualitativa, como opção metodológica.....	37
2.3. Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados.....	38
2.3.1. Observação participante como técnica de recolha de dados.....	38
2.3.2. Notas campo.....	39
2.3.3. Análise de conteúdo.....	40
3. Caracterização dos Contextos da Prática de Ensino Supervisionada	41
3.1. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar	41
3.2. Caraterização do grupo.....	42
3.3. Organização do espaço educativo	43

3.4.	Interações com a comunidade educativa.....	46
3.5.	Rotina diária em contexto de Educação Pré-Escolar	46
4.	Caracterização do Contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico	48
4.1.	Caraterização do grupo.....	49
4.2.	Organização do espaço e do tempo	49
4.3.	Interações em contexto educativo	51
5.	Descrição e análise de experiências de ensino-aprendizagem em contexto de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
5.1.	Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar	53
5.1.1.	Experiências de ensino-aprendizagem - A importância do meio ambiente.....	54
5.1.2.	Experiências de ensino-aprendizagem - Pedras do mar do Portos	58
5.1.3.	Experiências de ensino-aprendizagem - Construção de instrumentos musicais 61	
6.	Descrição e análise de experiências de ensino/aprendizagem em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	65
6.1.	Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	65
6.1.1.	Experiências de ensino-aprendizagem - Planeta Azul	65
6.1.2.	Experiências de ensino-aprendizagem - Lenda da Torre da Princesa.....	68
6.1.3.	Experiências de ensino-aprendizagem - Experiência – O Convite.....	71
7.	Apresentação e análise dos dados relativos à Educação Pré-Escolar	75
8.	Apresentação e análise dos dados relativos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico	77
9.	Interpretação dos dados relativos à Educação Pré-Escolar	79
10.	Interpretação dos dados relativos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	81
	Considerações finais	83
	Bibliografia	87
	Anexos	94
	Anexo I.....	94
	Anexo II	95

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Análise de conteúdo da Educação Pré-Escolar.....	75
Tabela 2 - Análise de conteúdo do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	77

Índice de Quadros

Quadro 1- <i>Papéis dos crianças numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2010: 29)</i>	28
Quadro 2 - <i>Papéis do professor numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2010: 30)</i>	30
Quadro 3 - <i>Organização da rotina diária</i>	47

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - <i>Planta da sala de Educação Pré-Escolar – Fonte Própria</i>	44
Ilustração 2 – <i>Planta da sala do contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	50
Ilustração 3 - <i>Diapositivo do Power Point - Reciclagem</i>	57
Ilustração 4 – <i>Exemplos do conteúdo arredondamentos</i>	68
Ilustração 5 – <i>1.º Diapositivo do Power Point</i>	69
Ilustração 6 – <i>2.º Diapositivo do Power Point</i>	69
Ilustração 7 – <i>Exemplos da divisão por 10, 100 e 1000</i>	70
Ilustração 8 – <i>Características do convite</i>	72

Índice de Anexos

Anexo I.....	94
AnexoII.....	95

Siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Escola do Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

IPB – Instituto Politécnico de Bragança

AAAF – Atividades de animação e Apoio à Família

JI – Jardim-de-Infância

MCP – Metas Curriculares de Português

PNL – Plano Nacional de Leitura

PMCM – Programa e Metas Curriculares de Matemática

CAF – Componente de Apoio à Família

PAP – Planos de Acompanhamento Pedagógico

PE – Professor Estagiário

EE – Educador Estagiário

Introdução

O presente relatório pretende dar a conhecer o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorrido no ano letivo 2014/2015.

Estes dois contextos assumem um papel fundamental no processo de educação, alicerçando um percurso de vida suportado por experiências e aprendizagens que poderão vir a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças com as quais desenvolvemos a PES. É importante referenciar, também, a passagem pela Creche. Apesar de ter sido de curta duração, conseguimos perceber a importância da mesma na educação e na vida da criança, no seu desenvolvimento.

O educador/professor deve ser dinâmico, ativo e reflexivo. Dinâmico na sua ação, ativo na sua atitude e reflexivo no seu crescimento profissional, não se limitando apenas ao seu conhecimento científico (Mesquita, 2011). O educador/professor deve ser ator e dinamizador, olhando para a criança como o principal sujeito da sua ação educativa. Só poderá existir formação se o educador/professor estiver motivado, implicando-se e, sentindo-se responsável no seu processo formativo (Mesquita-Pires, 2007). O educador/professor durante a sua formação deverá adquirir “um conjunto de competências que lhes permitirão educar crianças para o futuro” (Mesquita-Pires, 2007, p. 81). Desta forma o papel do educador/professor assume-se como muito importante no contexto sócio-educativo. O educador/professor deverá tornar-se num verdadeiro educador reflexivo procurando enquadrar “a prática pedagógica como um momento de aprendizagem e desenvolvimento particularmente rico, onde se entrecruzam diversos saberes, diferentes influências contextuais e organizacionais, conhecimentos e estratégias específicas, reflexões (...) constantes” (Mesquita-Pires, 2007, p. 97). Assim, o educador/professor aquando da sua formação ao passar pela PES manifesta os seus medos e inseguranças, pelo que é importante desenvolver competências pessoais e profissionais que lhe permite desenvolver-se como pessoa e como profissional, com o objetivo de superar esses medos e inseguranças, desenvolvendo competências no todo.

No presente relatório pretendemos expor a apresentação, análise, reflexão e fundamentação das experiências pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos onde se realizou a PES.

No decorrer da PES, mantivemos sempre presente a valorização das linhas pedagógicas que perspetivam as crianças como cidadãos autónomos, competentes e participativos. Deste modo, tivemos em atenção a importância da formação pessoal e social das crianças, na medida que procuramos respeitar as suas necessidades, valorizando as suas ideias, escutando-as e acima de tudo respeitando-as.

Consideramos que as crianças possuem um vasto leque de conhecimentos desenvolvidos em contexto não formal e que, são muito importantes motivadores, interessantes e ajudam a integrar outros conhecimentos.

Ao longo da prática em EPE procuramos desenvolver atividades que suscitassem a curiosidade, os interesses e as necessidades das crianças, apoiando-nos nos projetos de cada grupo, da instituição, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e nas metas de aprendizagem. Tal como refere Mata (2008)

o educador deve aproveitar tarefas que possam ser abordadas de modo integrado, abrangendo diferentes áreas curriculares e mesmo dentro da mesma área, abordando diferentes vertentes de um modo integrado. Muitas vezes, uma tarefa inicial pode dar origem a outras e assim sucessivamente, conseguindo atingir uma riqueza enorme devido às suas diversas vertentes de exploração, podendo mesmo integrar-se em projectos alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos. (p. 95)

Também no 1.º CEB, os interesses e as necessidades das crianças fizeram parte integrante das nossas opções educativas, baseando-nos nas Metas Curriculares de Português (MCP) (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012), no Programa Nacional de Português (PNP) (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura, Pinto, 2009), no Programa e Metas Curriculares de Matemática (PMCM) (Damião, Festas, Bivar, Grosso, & Oliveira, 2013) e na planificação mensal do agrupamento. Ao planificar no 1.º CEB o professor está a criar estratégias de ensino adequadas às crianças e este ao ensinar deve “procurar encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes” (Roldão, 2010, p. 56).

Procurámos desenvolver atividades que respondessem às necessidades e interesses das crianças, de forma a criar momentos de participação ativa, de partilha de saberes e de cooperação. Tendo em conta que a autonomia se revelou uma preocupação no decorrer da PES, foi do nosso interesse orientar a investigação para esta temática tanto na Educação Pré-escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico. Para dar resposta ao que foi frisado anteriormente, surgiu uma questão que nos fez refletir. *“Como é que o professor estagiário percebe a construção da autonomia da criança, em contexto educativo”*. Ao longo da PES

tivemos sempre presentes três objetivos essenciais: perceber de que forma é que a rotina diária influencia na autonomia da criança; perceber a importância da organização do espaço no desenvolvimento da autonomia nas crianças nos contextos Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e perceber como as experiências de ensino/aprendizagem ajudam na construção da autonomia;

Para dar resposta à questão-problema e atingir os objetivos procuramos organizar atividades que nos direcionassem nesse sentido, recorrendo aos seguintes instrumentos de recolha de dados: observação, notas de campo retiradas ao longo dos contextos e algumas fotografias.

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa/interpretativa. Este tipo de investigação apresenta os resultados através de narrativas com descrições contextuais e citações dos participantes, que desta forma transmitem as ações e reações que as crianças tiveram ao longo da prática pedagógica em ambos os contextos.

Para uma melhor compreensão deste relatório organizámo-lo em 8 pontos. O ponto 1 corresponde ao enquadramento teórico. Este subdivide-se pelos seguintes tópicos: conceitos de autonomia; processo de construção da autonomia; os modelos curriculares (High Scope e o modelo Reggio Emilia); perspetivas do professor estagiário; contributo de alguns pedagogos para a construção da autonomia (Jean Piaget, John Dewey e Paulo Freire). No ponto 2, apresentamos o enquadramento metodológico, organizado de acordo com os seguintes tópicos: contextualização e objetivos de estudo; investigação qualitativa como opção metodológica; que instrumentos e técnicas de recolha de dados e a sua análise (observação, notas de campo, registo fotográfico, análise de conteúdo). No ponto 3 e 4 faremos a caracterização dos contextos (EPE e 1.º CEB). No ponto 5 e 6 analisamos e descrevemos as seis experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em cada contexto. No ponto 7 analisamos os resultados das notas de campo. No ponto 8 tecemos algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido.

1. Enquadramento Teórico

Ao dominar a palavra, a criança enriquece os seus pensamentos, suas ideias, e por consequente evoluirá a sua competência cognitiva de pensar por si mesma, isto é autonomia. Mas as instituições invés de explorarem e ajudarem neste processo ensinam respostas “certas”, ou seja, construindo uma heteronomia, não fazendo a criança pensar.

1.1. Conceito de autonomia

Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, auto (por si mesmo) e nomos (lei). Isto é, liberdade de imaginar, decidir, ter capacidade de fazer. Mas este poder têm limites, condicionamentos, tais como: leis civis, convenções sociais...

Como refere Santos e Rubio (2014) “por autonomia entende-se uma relação emancipada, íntegra, com as mais variadas dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos, sociais, políticos, entre outros” (p.6).

Não podemos confundir autonomia com heteronomia. Etimologicamente heteronomia significa receber passivamente dos outros a lei que o governa, héteros (outro) e nomos (lei). Isto é, não existe liberdade de agir e de decidir sem consultar o outro. Heteronomia significa a “condição de uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do exterior a lei à qual se submete” (Lalande, 1999, p.12)

Dito isto, podemos afirmar que a autonomia supera a heteronomia, quando o sujeito é capaz, pela capacidade de descentração e uso da razão, de situar-se numa perspetiva diferente da sua e de estabelecer reciprocidade de juízos.

É importante que a criança reconheça a existência de um mundo externo, composto de relações e implicações que não dependem apenas da sua vontade. Tentando perceber as diferentes perspetivas sobre autonomia iremos apresentar a perspetiva de Mogilka (1999) que define autonomia como “a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular”(p.59) , Ryan e Deci (2000) sintetiza a autonomia como o sentimento que a pessoa é a origem dos seus comportamentos, de que ela é quem os determina, e inclui a capacidade para tomar decisões e Nucci, Killen e Smetana (1996) afirmam que autonomia se constrói com o desenvolvimento de competências e o estabelecimento de uma área de controlo pessoal.

Apesar das diferentes perspetivas sobre autonomia, há algo que é comum em todas, a liberdade de decisão e a existência de regras, ou seja, o ser autónomo será aquele que decide

por si e obedece apenas a si mesmo. Isto não impede que a criança tenha liberdade total. No entanto permite que esta vá construindo a sua autonomia de acordo com as regras que lhe são impostas pelos adultos.

Este conceito não está relacionado com o isolamento, como verificamos anteriormente, pois o florescer do pensamento autónomo está relacionado com o estabelecimento de relações cooperativas.

1.2. Processo de construção da autonomia

A autonomia estabelece-se na sociabilidade, ou seja, no relacionamento com os outros o que torna o desenvolvimento social um aspeto importante para a sua concretização. Contudo, os comportamentos de autonomia não requerem apenas habilidades sociais. Segundo Ferland (2006) “As aptidões perceptivas, a destreza motora e as capacidades cognitivas, são igualmente importantes para uma maior autonomia nestes comportamentos”(p. 56).

Há tarefas, tais como: comer, vestir, ter cuidados de higiene, que ao serem realizadas pela criança esta utiliza as capacidades aprendidas. Embora no início a sua realização ainda seja dependente do adulto, pois são estes que lhe vão ensinar e decidir o que ela pode ou não fazer sozinha. São comportamentos de autonomia.

Começamos pela alimentação. Para se alimentar a criança necessita saber calcular que quantidade de comida deve levar à boca (cognição), deve ter destreza motora que lhe permita pegar nos talheres e utilizá-los para levar a comida à boca (motricidade), e saber reconhecer as texturas dos alimentos, de forma a poder diferenciá-los (perceção) (Ferland, 2006). Estas competências permitem-lhe ter uma grande autonomia na hora de se alimentarem, tal como: comer sozinha sem se sujar, segura o copo sem entornar, conseguir barrar a manteiga no pão, corta legumes e a carne com uma faca, algo que anteriormente não conseguia. Desenvolvendo assim habilidades que lhe permitem ser autónoma na alimentação o que antes não seria possível.

Quanto ao vestir a criança também vai ficando mais autónoma, sendo capaz de se vestir sozinha, precisando de ajuda para apertar botões e molas da zona das costas, pescoço e punhos; mas vai calçando os sapatos no pé correto; consegue também fechar molas e botões de fantasia. Aos 5 e 6 anos a criança já é bastante autónoma no vestir, dispensado já da ajuda necessária no início.

Na higiene observam-se igualmente progressos. Segundo Ferland (2006), a partir dos 3 anos de idade a criança já consegue ir sozinha à casa de banho, mas só por volta dos 5 anos de idade é que consegue limpar-se depois de defecar, além disto, também já é capaz de tomar banho e secar-se sozinha, limpar o nariz e escovar o cabelo. Como referimos no início a autonomia estabelece na sociabilidade, assim sendo, é através da imitação dos adultos que rodeiam a criança que a mesma, progressivamente, vai desempenhando sozinha estas tarefas, construindo assim a sua autonomia.

Preparar o seu pequeno-almoço (p.e., fazer uma torrada ou preparar os cereais), atender o telefone (se tiver sido ensinada) e ir buscar o correio são exemplos de tarefas que uma criança de cinco ou seis anos pode realizar sozinha (Ferland, 2006). Na realização de pequenas tarefas a criança desta idade já se mostra mais autónoma, sendo capaz de fazer pequenos recados, apesar de ainda necessitar da supervisão e ajuda dos outros, em algumas situações (Brazelton & Sparrow, 2006).

Ao longo da fase pré-escolar, a criança vai-se preparando para dormir sozinha. Gradualmente, vai-se habituando a adormecer no seu quarto, permanecendo a noite toda. Contudo, nem sempre esta transição se processa desta forma. Por vezes, as crianças tornam-se dependentes para dormir, necessitando da companhia de alguém para adormecer, ou a mãe, ou o pai, ou outro adulto a que esteja afeiçoada (Gessell, Ilg & Ames, 2000). A criança quando já é autónoma no dormir, consegue adormecer sozinha e permanecer a noite toda na sua cama.

Nos primeiros anos de vida, o processo de construção da autonomia está centrado nas atividades motoras. A criança desenvolve competências, em diferentes níveis e, apercebendo-se das suas capacidades em fazer as coisas por si mesma, começa a exigir o domínio nessas áreas.

Passaremos a explicar cada fase de desenvolvimento que vai ajudar a estabelecer, a construção da autonomia: o desenvolvimento social, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento motor.

No desenvolvimento social, estamos a falar da família, pois é o primeiro espaço de socialização onde a criança se integra. Aqui a criança vai desenvolver as suas aptidões sociais, isto é, vai aprender a fazer amigos, a recusar pedidos, a trabalhar em pares, a resolver os seus conflitos, alargar as suas relações interpessoais e conseqüentemente a fazer as suas primeiras amizades individuais.

Na fase de desenvolvimento cognitivo a criança vai-se apercebendo que as suas ações vêm do seu próprio pensamento e não das ações dos outros. Esta capacidade vai depender

muito das negociações entre ela e a autoridade (o adulto), tema que abordaremos mais à frente.

A fase de desenvolvimento da linguagem vai permitir às crianças uma maior facilidade de comunicação e melhor compreensão com os outros, e conseqüentemente, exprimir de forma mais clara e eficaz as suas emoções e vontades de forma a afirmar a sua autonomia, progressivamente.

A fase de desenvolvimento da motricidade fina e motricidade grossa, consideramo-la, igualmente, muito importante para a criança pois vai começar a manipular objetos, movimentar-se, alimentar-se, cuidar da sua higiene e realizar pequenas tarefas, anteriormente supracitadas.

Baseado no pensamento de Ferland (2006) concluímos que as aptidões perceptíveis, a destreza motora e as capacidades cognitivas, são igualmente importantes para uma maior autonomia nestes comportamentos.

A responsabilização das rotinas e dos comportamentos e idade escolar são importantes, pois permitem a aquisição dos comportamentos autónomos. No entanto há sempre negociações entre o adulto e a criança, sendo, necessário balançar a estimulação com a obrigação, isto é, o adulto deve ajudar na construção da autonomia mas sem que seja uma autoridade muito severa para que o efeito não seja a construção da heteronomia.

Estes são os primeiros sinais da vontade da criança em ser autónoma. Inicia-se o processo de construção da autonomia, que irá ser desenvolvido entre duas orientações: o da vontade da criança e o das limitações que lhe são impostas, ou seja, entre a liberdade e a autoridade. Um dos aspetos importantes deste processo é a negociação com a autoridade. É através da negociação entre a criança e o adulto que a autonomia se vai estabelecendo (Nucci, Killen & Smetana 1996).

A criança vive em sociedade, com outras pessoas, com necessidades e vontades diferentes das suas, esta encontra frequentemente limites à expressão da sua liberdade (Mogilka, 1999). Este (des)encontro com o outro permite-lhe estruturar-se a si, enquanto ser autónomo que pretende ser. Aprende que é necessário negociar espaços de autonomia.

No ambiente familiar, a negociação é realizada entre a criança e o adulto. São eles quem definem os limites, pois eles são a autoridade. A criança, perante esta autoridade, vai opor-se, vai exigir decidir sozinha, fazer sozinha. Vai tentar definir a sua área de controlo pessoal (Nucci, Killen & Smetana 1996). Mas, a criança e os adultos têm conceções diferentes sobre o que é que cabe ou não à criança decidir. Assim sendo façamos uma reflexão sobre os limites que se impõem à autonomia. Como já afirmamos, a autonomia

estabelece-se entre a vontade da criança e os limites inerentes à condição do ser que vive em sociedade. Contudo, os limites são sempre impostos pelo adulto com certos objetivos. Como questiona Mogilka (1999), a criança precisa do contacto com certos limites para poder estruturar a sua autonomia, que se estabelece “em-relação” contudo, “Até que ponto um certo limite, colocado para uma criança, deriva de uma relação necessária com o meio natural e social?” (p. 60).

Tendo em conta o que já referimos podemos dizer que o processo de construção da autonomia da criança tem a interferência de vários fatores: o desenvolvimento social, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento motor. Se ensinam a criança a lavar-se sozinha e a comer sozinha ou se fazem por ela essas tarefas, se a estimulam a fazê-lo ou se a impedem por considerarem que ela não é capaz, se negociam a arrumação dos brinquedos ou se obrigam a criança a fazê-lo, são exemplos de como a autoridade, a negociação e os limites impostos entram no processo de autonomização nas tarefas do dia-a-dia da criança.

Entre a autoridade exercida, os limites impostos e a vontade da criança em ser autónoma, surge a negociação da autoridade e da área pessoal. À medida que a criança cresce, vai adquirindo novas competências, vai exigindo para si mais controlo, vai negociando com o adulto áreas de controlo pessoal, vai-se tornando cada vez mais autónoma (Smetana, 1988).

Quando a criança entrar no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico esta vai iniciar o seu percurso académico numa instituição designada para o efeito. Ao ingressar na escola, a criança vai ser confrontada com um novo espaço, repleto de novos desafios e descobertas. Vai encontrar novos colegas da sua idade, assim como novas figuras de autoridade e um conjunto de regras às quais terá de se adaptar.

As competências que desenvolveu ao longo dos anos da Educação Pré-Escolar serão úteis nesta adaptação ao contexto escolar. As aptidões sociais serão úteis no contacto com pares e figuras de autoridade, pois permitem que a criança saiba lidar, (p.e., com situações de conflito ou com as suas emoções) (Ferland, 2006), o que é relevante num contexto de estabelecimento de novas relações sociais. Para aprender a criança irá necessitar das habilidades cognitivas que desenvolveu nos anos anteriores (Pikunas, 1979). Também precisa de ser autónoma, quer na realização de tarefas escolares, quer ao cuidar do seu material, quer na realização de cuidados consigo própria (Ferland, 2006). Ela vai ter de alimentar-se sozinha, ir à casa de banho, lavar as mãos, vestir o casaco, apertar os cordões, controlar, durante o tempo de aula, a vontade de ir à casa de banho, até ter permissão do

professor. Estes desempenhos dependem apenas de si para se autonomizar em relação às tarefas, atitudes e comportamentos referentes do seu dia-a-dia na escola. Adicionalmente, a conceção de autonomia que a criança foi construindo ao longo dos anos da Educação Pré-Escolar, assim como a autonomia que foi adquirindo em meio familiar, não vão permanecer inalteráveis perante as influências do novo contexto escolar. O 1.º CEB apresenta, novas regras e novas figuras de autoridade, impõe limitações ao desenvolvimento da autonomia da criança, o que provoca o conflito com a conceção de autonomia que a criança tinha construído até aqui. Ao entrar no 1.º CEB, a criança apercebe-se de que as ações permitidas, na escola são diferentes de outros contextos, como por exemplo em casa ou até mesmo da Educação Pré-Escolar.

Contudo, estas crianças não deixaram de afirmar a sua legitimidade em decidir acerca de eventos pessoais na escola, e apresentaram justificações de domínio pessoal, o que demonstra uma elaboração da conceção de domínio pessoal no contexto escolar. Por exemplo, Weber (1996) verificou que crianças do 1.º CEB reconhecem as diferenças contextuais nos limites do controlo pessoal com os professores que raramente fazem negociações com as crianças e não cedem em questões consideradas pelas crianças como pessoais, mas vistas pelos professores como estando na sua área de controlo.

Vejamos o seguinte quadro (*vide* quadro 1) onde podemos ver quais os papéis dos crianças numa pedagogia para a autonomia.

Quadro 1
Papéis dos crianças numa pedagogia para a autonomia

Reflexão	<p>Consciencialização do saber disciplinar</p> <p>Consciencialização do processo de aprender</p>	<p>(especificar os objectos de reflexão e de acordo com a área do saber)</p> <p>Refletir sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de auto-controlo • Atitudes, representações, crenças, preferências e estilos • Finalidades, prioridades, estratégias, (metas/cognitivas, sócio-afectivas) • Tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos) • Processo didático (objectivos, actividades, avaliação, papéis...)
-----------------	--	---

Experimentação	Experimentação de estratégias de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir e experimentar estratégias na aula • Usar estratégias fora da aula • Explorar recursos/situações (pedagógicos/não pedagógicos)
Regulação	Regulação de experiências de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorizar atitudes, representações, crenças • Monitorizar conhecimento e capacidade estratégica • Avaliar resultados e progressos de aprendizagem • Definir objectivos de aprendizagem • Fazer planos de aprendizagem • Avaliar o processo didáctico
Negociação	Co-construção de experiências de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar em colaboração com os pares • Trabalhar em colaboração com o professor • Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões.

Fonte: Vieira, 2010, p.29.

Outra questão importante na entrada para o 1.º ano do 1.º CEB é o sucesso escolar, uma das grandes preocupações dos pais quando as crianças iniciam o percurso escolar. Foi demonstrado por Grolnick, Ryan & Deci (1991) que o suporte parental de autonomia está associado com a auto-estima, sentido de competência e rendimento escolar da criança na escola (Joussemen, Koestner, Lokes, & Landry 2005). No mesmo sentido, o estudo apresentado pelo National Institute of Child Health and Human Development (2008) reforça a ideia de que uma boa integração social em sala é um bom preditor do progresso académico inicial da criança. Este estudo refere ainda que o comportamento autónomo e auto-confiante na sala de aula, assim como a regulação emocional e comportamental, são aspetos críticos na integração social da criança na escola, e que uma boa integração social está relacionada com o sucesso académico.

Salienta-se, ainda, a relação entre a integração social e o sucesso académico. Considerando que vivemos numa sociedade em que as instituições escolares exigem uma conformidade às regras estabelecidas, impõem disciplina e dever como valores a seguir, segregando e discriminando quem não se adequa aos padrões vigentes (Bossa, 2005). Contudo, há que refletir sobre o que é o sucesso académico, o que é a adaptação escolar e o que é a integração social na escola.

Se por um lado se afirma que a integração social é importante no sucesso académico, por outro, afirma-se que o meio escolar reprime e controla a criança (Bossa, 2005) e lhe impõe uma disciplina que desmotiva das atividades escolares (Mogilka, 1999), o que será igualmente importante no sucesso, ou fracasso, escolar. Bossa (2005) afirma que a escola e a sociedade definem um ideal de criança e criança(a) assente na “concepção de indivíduo

racional, disciplinado, produtivo e eficiente” (p. 24) e que supõe a conformidade das crianças a esse mesmo ideal. Ao estabelecer uma norma, um ideal de criança, a escola provoca a segregação, pois não aceita, ou discrimina, a criança que é diferente, que não segue as normas, rejeita as diferenças das crianças e a sua subjetividade (Bossa, 2005). Daqui resulta a aceitação.

Assim, as associações estabelecidas entre o ajustamento social e o sucesso académico não podem ser lidas sem refletir sobre a forma como se pensa, hoje, sobre o que é a criança e o papel que esta tem a desempenhar na escola e na sociedade em geral, o que é o processo educativo e como funciona a instituição escolar com as suas práticas disciplinadoras, o que é a autonomia e como esta existe no meio escolar, pois estes fatores contribuem de forma decisiva no processo educativo da criança.

Vejam os o quadro seguinte (*vide* Quadro 2), em que podemos ver os papéis do professor no processo de construção da autonomia da criança.

Quadro 2

Papéis do professor numa pedagogia para a autonomia

Papéis do Professor
<p>Compreender o saber disciplinar e o seu papel no currículo.</p> <p>Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia.</p> <p>Conceber o ensino da disciplina como uma actividade indagatória e exploratória.</p> <p>Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário).</p> <p>Partilhar teorias e práticas pedagógicas com os pares.</p> <p>Encorajar os crianças a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais).</p> <p>Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os crianças.</p> <p>Reconhecer e aceitar que os crianças podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista.</p> <p>Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula.</p> <p>Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos.</p> <p>Recolher informação dos/sobre os crianças de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.).</p> <p>Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem.</p> <p>Encontrar formas de integrar a competência da aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da auto-avaliação)</p>

Fonte: Vieira, 2010, p.30.

Em síntese, o processo de construção da autonomia não se baseia só nas relações sociais que a criança tem, mas também no desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas. Prosseguimos para os modelos curriculares e de que forma estes ajudam na construção da autonomia.

1.3. Modelos Curriculares

Seguidamente, faremos uma reflexão em dois modelos curriculares, High Scope e Reggio Emilia, como surgiu e como estes interferem na construção da autonomia da criança.

1.3.1. Modelo Curricular High Scope

Segundo Spodek e Brown, “Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (p.15).

Assim podemos afirmar que os modelos curriculares têm como objetivo orientar o pensamento, estruturação, planeamento e práticas dos processos de ensino, pois, por exemplo o modelo curricular High Scope representa uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar através da ação e da reflexão sobre a ação, a diferentes níveis: o do investigador, o do educador, o da criança e de todos estes na construção da ação educativa (Oliveira- Formosinho, 1996). Este iniciou-se com David Weikart na década de 60, direcionando-se numa perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância. Este modelo curricular inspirou-se em Piaget, seguindo um paradigma construtivista, sendo a criança o centro da ação educativa, sabendo envolve-la ativamente na realidade educacional para que esta por sua própria iniciativa vá construindo o seu conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia, sendo que o papel do adulto será menos diretivo e mais de apoio e suporte. Isto não significa que se minimize a atividade do educador, pelo contrário este tem que planificar a atividade da criança com antecedência, organizando o espaço e os materiais para que a criança possa ter atividades auto-iniciadas. “Esta organização do espaço e materiais também facilita a proposta de actividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança” (Formosinho, 1996 p.69).

Na sequência da organização destas atividades o educador, inicialmente, é um observador das atividades que ele próprio planificou, analisa-as reflete e toma decisões, como objetivo de promover a construção da autonomia da criança, através das atividades, da organização do espaço, da rotina diária e na interação adulto-criança.

Quando as crianças estão a brincar nas diferentes áreas, elas criam as suas próprias regras, jogos e personagens, fruto da sua imaginação ou imitando o mundo que as rodeia. Assim os “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos e experienciados” (Formosinho, 1996 p.68). Esta

afirmação veio demonstrar que a construção da autonomia vai crescendo através das interações da criança com o mundo que a rodeia. Quando vão arrumar os objetos das várias áreas elas próprias sabem guardar demonstrando assim autonomia.

O educador deve criar uma rotina diária “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.” (Formosinho, 1996 p.71).

O fato de existir uma rotina, contribui, em muito para uma maior autonomia da criança, isto é, a criança adquire um conhecimento sobre o antes, o agora e o depois, não havendo a necessidade de ficar agitada pelos acontecimentos que se vão seguir e sabe antecipar o que vai acontecer nos tempos próximos.

Como afirma Oliveira-Formosinho (1996):

A rotina diária permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças. Sem rotinas, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças. A rotina diária e o ambiente educacional assim criando são um organizador duplo da acção do educador High-Scope: porque lhe requerem uma iniciativa docente pró-activa porque criam condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder (p.72).

Na relação adulto-criança deve existir um clima psicologicamente protegido e saudável. Quando uma criança solícita um tema do seu interesse, o papel do adulto é ouvir atentamente e fazer comentários e observações que se relacionam com o tema, o resultado é dar à criança mais confiança, liberdade nos seus pensamentos e poder exprimir esses mesmos de forma mais livre.

1.3.2. Modelo Curricular Reggio Emilia

O modelo Reggio Emilia surgiu após a Segunda Guerra Mundial (1945) com o objetivo de promover as relações, interações e comunicações, centrando a atenção na criança, com os educadores, as famílias e a própria instituição educativa. “Este sentimento de comunidade, onde professores e famílias das crianças formam uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando no sentido de prestar uma educação de qualidade, vai ser um dos pilares do modelo Reggio Emilia” (Lino, 1996 p. 96).

O principal papel dos educadores, deste modelo, é criar um ambiente agradável e familiar onde as crianças, os educadores e as famílias se sintam como em casa. Outro é, ouvir

e falar são privilégios deste modelo, pois é através deles que as crianças são incentivadas a levantar questões, procurar respostas, tomar decisões e resolver problemas.

Deste modo a criança vai construindo a autonomia individual e de pares. A comunicação surge como elemento fundamental, quer para a autonomia individual, quer para a autonomia do grupo de pares. (Malaguzzi, 1994)

De acordo com este modelo a organização do espaço está dividida por áreas, com o aspeto que favorece a autonomia das crianças no que diz respeito ao que planeiam fazer em cada área, isto é, os materiais e outros acessórios estão ao nível da criança para que ela possa perceber e analisar e usufruir do espaço que tem em seu redor. Este posicionamento é reforçado por Lino quando afirma que devem ser “utilizadas divisórias baixas que [permitam] à criança uma visibilidade do espaço global da sala e das diferentes possibilidades de trabalho que cada espaço lhe oferece” (p.108).

Os materiais são organizados e arrumados em contentores transparentes e colocados em lugares acessíveis às crianças.

Neste modelo não existe uma rotina, mas há uma organização do tempo em que as crianças podem escolher que tipo de atividade querem fazer e com quem querem fazer, isto é, podem trabalhar individualmente ou em pares e ainda podem escolher se querem trabalhar com os educadores, pais ou com os auxiliares.

Na sequência da organização deste quadro teórico e, dado que este pretende dar consistência ao relatório, no todo, consideramos importante perceber as perspetivas de alguns pedagogos acerca da construção da autonomia nas crianças.

1.4. Perspetivas dos pedagogos na construção da autonomia nas crianças

Aquando da realização da PES e da identificação da problemática que queríamos investigar (o desenvolvimento da autonomia na criança) orientamos a nossa ação educativa para a promoção da mesma pois somos da opinião que é importante desenvolvê-la desde o berço. Neste sentido procuramos alicerçar a ação educativa quer na Educação Pré-Escolar quer no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos contributos teóricos dos seguintes pedagogos: Jean Piaget, John Dewey e Paulo Freire.

1.4.1. Perspetiva de Piaget

Uma das preocupações de Jean Piaget foi perceber o desenvolvimento moral, social e cognitivo da criança, entre outros. Relativamente ao desenvolvimento moral, este autor

estudou o processo de autonomização da criança, com base no respeito que ela adquire face às regras sociais, autonomia moral, regida por regras claramente compreendidas no seu espírito e legitimadas pela razão. A criança participa ativamente no seu desenvolvimento moral pelo facto de a construção de regras e valores ser dependente das trocas sociais que estabelece no meio onde interage, ou seja é aqui que surge uma dualidade entre heteronomia e autonomia. A heteronomia são regras meramente legítimas em razão do prestígio de quem as impões: o adulto. A transição da heteronomia para a autonomia, segue-se de uma negociação entre o adulto e a criança, ao longo do crescimento da mesma, verificando-se um enfraquecimento da obediência à regra ditada pela pessoa maior ou mais velha.

Nesta transição há dois tipos de justiça: distributiva e retributiva. A justiça retributiva implica a obediência à autoridade adulta, ou seja, a criança ainda se encontra submissa às regras do exterior. A justiça distributiva implica autonomia e libertação em relação à autoridade adulta, isto é, a criança começa a interiorizar as regras do adulto completando assim a compreensão das mesmas.

Para uma melhor compreensão desta evolução da criança ate ao alcance da autonomia total, Piaget divide o desenvolvimento moral em dois estádios. Inicialmente, falamos do estádio pré-moral, que se desenvolve nos primeiros quatro anos de vida da criança. Nesse período, a sua conceção sobre a definição de regras e a objetividade da sua existência ainda são reduzidas. O próximo estádio é caracterizado pela heteronomia moral. Este acontece a partir dos quatro/cinco anos de idade. Nesta fase as ideias das crianças começam a tornar-se mais sistemáticas, ou seja, começam a entrar no estádio do realismo moral, tendendo os juízos a basear-se em danos causados, reais e objetivos (Schaffer, 1996). As crianças mais velhas (6-12 anos de idade) já têm consciência dos seus atos e reconhecem as regras. Como refere Vandenplas-Holper,(1983) a criança nesta faixa etária “evolui (...) para uma moral autónoma baseada no respeito mútuo” (p.120) pelas pessoas que lhes são próximas. Nesta fase e, de acordo com Piaget, as crianças tornam-se liberais para optarem e decidirem, tornando-se seres humanos cada vez mais autónomos e envolvendo-se de forma mais confiante nas atividades propostas, como evidência o pedagogo John Dewey.

1.4.2. Perspetiva de Jonh Dewey

Tendo em conta a perspetiva de Dewey, os professores devem reconhecer os interesses e as experiências das crianças, sendo estes fatores o ponto de partida para se organizar o currículo (Pinazza, 2008). Neste sentido o currículo deve ser construído com e

para as crianças, promovendo uma intencionalidade participada, onde os interesses pessoais sejam tidos em consideração (Apple & Teitelbaum, 2001). Partindo deste contexto, Dewey (2005) defende que as situações devem apoiar-se na atividade da criança, ou seja, ela deve “aprender fazendo” (learning by doing). É importante frisar que o processo de aprender está relacionado com a compreensão dos significados, não sendo possível resumi-lo à memorização de conceitos. Dewey “também defende uma educação que promova a liberdade e as individualidades, segundo ele, ser livre é poder projetar, elaborar julgamentos sobre as coisas, selecionar e ordenar meios para buscar fins percebido relevante”(Pinazza, 2008, p.75). Quando falamos da liberdade da criança, não se trata só da liberdade de expressão corporal ou de movimentos, mas também de uma liberdade de inteligência e de observação, como afirma Pinazza (2008, cit Dewey, 1967) “A única liberdade de importância durável é a liberdade de inteligência (...) a liberdade de observação e de juízo exercida com respeito a propósitos que têm um valor intrínseco” (p.75). Este facto explica que se deve valorizar o conhecimento que as crianças possuem. Este conhecimento prévio deve ser utilizado e desenvolvido como ponto de partida para novos conhecimentos, de modo a que faça sentido na vida das crianças. Se tivermos em conta os interesses delas, estas vão empenhar-se mais nas aprendizagens devolvendo, assim, a sua autonomia. Nesta fase as crianças, vão aos poucos procurar dar resposta aos problemas que vão surgindo ou até mesmo aos problemas colocados pelo professor. Neste sentido a criança vai construindo, por iniciativa própria, uma progressiva autonomia, desenvolvendo um pensamento autónomo, um espírito crítico e capacidade de cooperação, factos igualmente corroborados pelo pedagogo Paulo Freire.

1.4.3. Perspetiva de Paulo Freire

O pedagogo Paulo Freire propõe uma pedagogia da autonomia “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 2000, p. 11). A autonomia é conquistada ao longo do tempo, de uma forma gradual, através do amadurecimento do ser, partindo de decisões, de vivências e da própria liberdade. Mas, para que tal aconteça, a educação deve possibilitar as vivências da criança devem possibilitar experiências que ajudem a estimular os fatores anteriormente referenciados, pois é na escola e nas vivências familiares que as crianças têm o primeiro encontro com a vida em sociedade. Assim, o Educador/Pais devem ter em conta a autonomia e a identidade das crianças, respeitando-as, o que permitirá que a sua intervenção diária evolua (Freire, 2004). Para este autor, o adulto deve procurar condições para que as crianças criem a sua própria autonomia, numa escuta

muita atenta. Este saber escutar quer dizer que o adulto deve assumir uma postura de ouvinte dinâmico, pois, desta forma, aprende a falar com elas e não para elas. Deve ainda criar condições para que as crianças construam a sua própria autonomia, através do “saber escutar”, evitando o recurso a práticas de cariz autoritário (Zatti, 2007). É ainda importante defender a valorização da experiência, da identidade cultural e dos saberes dos educandos, ou seja, o adulto deve perceber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1997, p. 25), em aulas organizadas em torno do debate e do diálogo, de modo a promover a autonomia da criança e a sua consciência crítica. As práticas educativas devem, assim, identificar-se como um espaço de vida, de cultura, de alegria, de respeito, de curiosidade, de criatividade, dos medos e angústias, de sonho, de reflexão, de ação e de mudança. Desta forma, o pensamento autónomo da criança pode ser estimulado, levando-a a refletir, progressivamente, sobre as suas ações, sentimentos e comportamentos, tendo sempre por base o respeito, a identidade e a cooperação. Baseada numa “experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 1997, p. 26).

No tópico seguinte, enquadramento metodológico, abordaremos a questão problemas, quais os objetivos, e quais os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizadas.

2. Enquadramento metodológico

Relativamente a este ponto, iremos descrever as opções metodológicas que nos orientaram ao longo da nossa componente investigativa. Neste sentido, começamos por dar a conhecer a questão de partida e os objetivos que orientaram o nosso percurso na PES. Posteriormente, damos a conhecer a metodologia utilizada e as técnicas de instrumentos de recolha de dados.

2.1. Contextualização e objetivos do Estudo

No início da PES, encontramos diferentes e aliciantes temas a serem investigados, mas ao longo da nossa observação verificamos que uns temas faziam mais sentido que outros. Após alguma reflexão sobre as diferentes temáticas que gostaríamos de investigar direcionamo-nos para a temática autonomia. Neste sentido orientamos a nossa investigação tendo como fio condutor a seguinte questão problema: *Como é que o professor estagiário percebe a construção da autonomia da criança, em contexto educativo?*

No decorrer de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objetivos. Deste modo selecionamos três objetivos que nos ajudassem a responder à questão de pesquisa.

- Perceber de que forma é que a rotina diária influencia na autonomia.
- Perceber a importância da organização do espaço no desenvolvimento da autonomia das crianças nos contextos do Ensino Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Perceber como as experiências de ensino/aprendizagem ajudam na construção da autonomia.

Assim, no decorrer da PES tentamos dar resposta a nossa questão problema e procuramos atingir estes objetivos fundamentando e orientando as opções metodológicas para a recolha de dados que nos permitisse dar resposta a esta questão problema.

2.2. Investigação Qualitativa, como opção metodológica

No percurso das pesquisas que fomos realizando deparamo-nos com duas abordagens distintas, uma qualitativa e outra quantitativa, entre as quais poderíamos enveredar para

realizar esta investigação. No entanto, depois de verificarmos qual a mais indicada para o nosso estudo, optamos pela abordagem qualitativa. A investigação em educação “pela sua complexidade, multidimensionalidade e ambiguidade (...) não pode ser simplesmente medida ou quantificada” (Dessa, 2014, p. 37). Esta investigação tem um carácter qualitativo significando que “os dados são ricos em pormenores descritivos” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 16). Para além dos pormenores descritivos que fazem parte de uma investigação deste cariz, os investigadores qualitativos pretendem “compreender o comportamento e as experiências humanas” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 70). Não se pretendendo enumerar ou medir, mas incidir principalmente na compreensão do comportamento humano e no contexto. Assim, para que o investigador qualitativo consiga o que pretende, este não se coloca no mundo à parte das pessoas que pretende investigar, pelo contrário, segundo os mesmos autores, o investigador introduz-se “no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e a ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p. 16). No decorrer de todo o processo evidenciado neste relatório tentamos sempre ir ao encontro das palavras mencionadas anteriormente. Na investigação qualitativa segundo Aires (2011), “existe uma estreita relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, método de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa” (p. 14), sendo que este processo de investigação não se processa de forma linear mas interativa. A investigação qualitativa em educação como referem Bodgan & Biklen (1994), “é frequentemente designada por naturalista” visto que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos das pessoas” (p. 17).

Num trabalho investigativo é importante recolher dados, sendo que estes devem ser adequados ao que se pretende analisar, como menciona Ponte (2002), “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p. 15).

2.3. Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados

2.3.1. Observação participante como técnica de recolha de dados

De entre as várias técnicas existentes para a recolha de dados, recorreremos à observação participante e respetivas notas de campo. A observação participante é uma

espécie de imersão prolongada do observador num grupo onde pretende observar os seus modos de ser e de estar e de pensar (Amado & Silva, 2013).

Consideramos a observação muito importante na ação educativa, pois esta permite-nos conhecer melhor o grupo com o qual trabalhamos e refletir sobre as atitudes e comportamentos do mesmo. Como refere Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87).

Esta técnica de recolha de dados foi essencial para esta investigação pois todos os dados recolhidos através da observação foram muito importantes para a elaboração da recolha de dados, dado que o observador e o observado partilhavam o mesmo ambiente, o mesmo contexto educacional e pedagógico, e os mesmos referenciais avaliativos/observacionais (Teixeira, 2011, p. 35).

Do nosso envolvimento nesta observação surgiu um conjunto de registos apresentados neste relatório sobre a forma de notas de campo.

2.3.2. Notas campo

As notas de campo revelaram-se como um instrumentos de recolha de dados crucial ao longo de todo o processo formativo, na medida em que permitiriam recolher informação em vários momentos da rotina diária e de uma forma variável, quer na EPE quer no 1.º CEB. No pensamento de Bodgan & Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa” (p. 150). Assim sendo, sempre que achamos pertinente e oportuno, o registo era realizado no momento, quando não era possível, o registo era sempre realizado na hora de almoço ou no final do dia. As notas de campo eram registadas o mais detalhadamente possível e as falas das crianças eram escritas originalmente, ou seja, tal como elas diziam. Todas as notas de campo estão datadas. Para Máximo-Esteves (2008), as notas de campo devem incluir “registos detalhados, descritivos, e focalizados do contexto, das pessoas, das interações, efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88). Para além do registo das falas e comportamentos/atitudes das crianças, as notas de campo também foram importantes para registar ocorrências acompanhadas de reflexões ou interrogações para uma possível reflexão. Aos registos realizados fomos acrescentando material reflexivo, ou seja, “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem do decorrer da

observação ou após as primeiras leituras” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). As notas de campo poderão ser uma mais-valia para a recolha de dados nesta investigação.

2.3.3. Análise de conteúdo

Com o objetivo de analisarmos os dados que recolhemos das notas de campo optamos por recorrer à análise de conteúdo com a respetiva categorização. O processo de análise de conteúdo envolveu todos os dados recolhidos ao longo da investigação. Assim sendo, torna-se pertinente dar a conhecer que o processo de organização sistemática da informação “ de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados [tendo como], objetivo aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan & Biklen, 2003, p. 205).

Com esta técnica podemos fazer uma interpretação dos dados, em vez de uma análise objetiva e rigorosa. Como afirma Sousa (2009) “Estes conteúdos não são os textos ou discursos em si, [mas sim] ... o que estes contêm de facto, o que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter” (p.264).

A análise de conteúdo está dividida em fases: a pré-análise, exploração do material, a inferência e interpretação (Bardin, 2008).

Prosseguimos com a sua organização. Desta forma, reduzimos e escolhemos os dados mais pertinentes. Para tal, procuramos identificar categorias de análise, tendo em consideração a diversidade e especificidade dos materiais em estudo. Assim, e porque “a maior parte dos métodos de análise de dados qualitativos requer um procedimento chamado codificação” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 168) existiu uma codificação que segundo Bardin (2008) compreende três escolhas: “- o recorte: escolha das unidades; - a enumeração: escolha das regras de contagem; - a classificação e a agregação: escolha das categorias” (p. 129).

Assim sendo analisamos os dados, organizamo-los, dividimos em unidades manipuláveis, fazendo uma síntese, procurando alguns padrões, pois como afirma Bogdan e Biklen (2003) “a análise envolve trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões (...) e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Em relação às categorias Bardin (2008) classifica-as como sendo “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso de análise de conteúdo)” (p. 145). A categorização classifica elementos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento segundo o género com critérios previamente definidos (Bardin, 2008). Para

Bardin (2008) existem um conjunto de qualidades para a elaboração de categorias, sendo elas: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade. A exclusão mútua estipula que cada elemento só pode ter uma divisão; a homogeneidade apenas deve existir um princípio de organização; a pertinência deve estar adequada ao material de análise escolhido; a objetividade e a fidelidade defendem que partes de um material ao qual se aplica a mesma grelha de categorias, tendem a ser codificadas da mesma forma, mesmo sendo submetidos a várias análises; e por último, a produtividade deve fornecer conjuntos de categorias com resultados férteis em índices, hipóteses novas e dados exatos. Apesar disto importa mencionar que a categorização “não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo. [contudo] A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização” (Bardin, 2008, p. 145).

Em síntese a análise de dados encontra-se organizada em categorias, subcategorias e unidades de registo, conforme as tabelas 1 e 2 em que a construção da autonomia será o tema base em análise.

A construção da autonomia na criança foi uma preocupação quer em contexto de EPE quer em contexto de 1.º CEB, contextos onde operacionalizamos a PES.

3. Caracterização dos Contextos da Prática de Ensino Supervisionada

A caracterização dos contextos onde se desenvolveu a nossa Prática de Ensino Supervisionada é um ponto que consideramos igualmente importante pois o conhecimento e a apresentação dos mesmos permitem ao leitor a contextualização e a personalização da ação educativa, fatores que contribuem para uma melhor compreensão da mesma. Assim sendo apresentaremos, num primeiro momento a caracterização do contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) e num segundo momento a caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), evidenciando alguns itens fulcrais para uma melhor compreensão do trabalho que desenvolvemos.

3.1. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar

O centro Escolar da Sé situa-se em zona residencial. Integra-se na rede de escolas públicas portuguesas, ministrando a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Centro Escolar da Sé é um edifício novo, construído no ano de 2009/2010, tendo entrado em funcionamento no ano letivo de 2010/2011. Tem 20 salas onde se ministrará a componente letiva, das quais 10 são utilizadas pelo 1.º CEB, 4 pela Educação Pré-Escolar e 2 para a expressão plástica (uma destas destinadas às atividades da Educação Pré-Escolar e as restantes ao 1.º CEB). Existe um salão polivalente que é utilizado para o prolongamento das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) da Educação Pré-Escolar.

Além dos espaços acima referidos há um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala de pessoal docente, uma sala de coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação/pais, uma sala para o pessoal não docente, 3 salas de recursos e uma de cuidados médicos para os crianças. Possui, ainda, uma biblioteca.

A tipologia da Escola é formada por blocos retangulares, com corredores centrais. É composta por um campo aberto de futebol e basquetebol, dois espaços de dimensão significativa, relvados, dois espaços pavimentados com parque infantil, um para Pré-Escolar e outro para o 1.º CEB.

No exterior há um parque de estacionamento com 32 lugares destinados, exclusivamente, aos professores, funcionários e demais recursos humanos afetos à escola. Na área envolvente do Centro Escolar existe a escola EB2/3 Paulo Quintela, Quartel da Guarda Nacional Republicana, Bombeiros Voluntários de Bragança, Polícia de Segurança Pública, Mercado Municipal e Câmara Municipal com Balcão do Cidadão.

A população escolar é composta por 312 crianças com idades compreendidas entre os três e os onze anos de idade, sendo que 84 crianças integravam o Jardim de Infância. Neste contexto apraz-nos referenciar o grupo de crianças com quem realizamos a PES. Este era constituído por 19 crianças, cuja caracterização apresentaremos no ponto seguinte.

3.2. Caracterização do grupo

Esta sala tinha uma educadora de infância titular (cooperante) e uma educadora de apoio. O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a ação pedagógica na Educação Pré-escolar era constituído por 19 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com 3, 4 e 5 anos de idade. Apesar das diferenças de idades era um grupo heterogéneo onde imperava: a entreatajuda, o respeito pelo outro, a cooperação, a atenção e a participação. No que diz respeito ao comportamento e à concentração foi necessário promover atividades que

melhorassem o comportamento e a motivação nos diferentes momentos da ação educativa. As áreas de Expressões (Plástica, Físico-motora e Dramática) e a área do Conhecimento do Mundo eram as áreas onde as crianças demonstravam maior interesse, motivação e curiosidade. Na sala, as suas áreas preferidas eram a área da casa e a área das construções.

No que refere à autonomia o grupo de crianças com 5 anos de idade já apresentava um nível significativo de autonomia, por comparação com o restante grupo. Com o decorrer da PES foi possível ver a evolução das crianças principalmente das mais novas, pois estavam a ficar cada vez mais autónomas.

Este facto foi influenciado, também, pela organização do espaço educativo.

3.3. Organização do espaço educativo

A sala estava organizada por áreas: área das construções, área da casa, área da biblioteca, área dos jogos e área do computador, embora esta última fosse apenas utilizada pela educadora. “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida do grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira Formosinho, 2013, p. 83).

Tinha, ainda, um armário onde se guardavam folhas brancas A4, lápis de cor, canetas de feltro, lápis de cera. Neste armário estavam também organizadas as capas de cada criança e outros recursos utilizados para a elaboração de atividades em contexto educativo. Existia uma secretária, um quadro branco, uma mesa para trabalhos em pequeno grupo, um lavatório de apoio às atividades de expressão plástica e à higiene das mãos das crianças. Este tinha outra função (cada criança tinha o seu copo, devidamente identificado, e poderiam aqui beber água). Na sala existia, ainda, um móvel onde estavam os lenços e as toalhas, e um cabide para os casacos e carteiras das educadoras/auxiliares de ação educativa.

A sala que acabamos de descrever estava organizada da seguinte forma (*vide* ilustração 1).

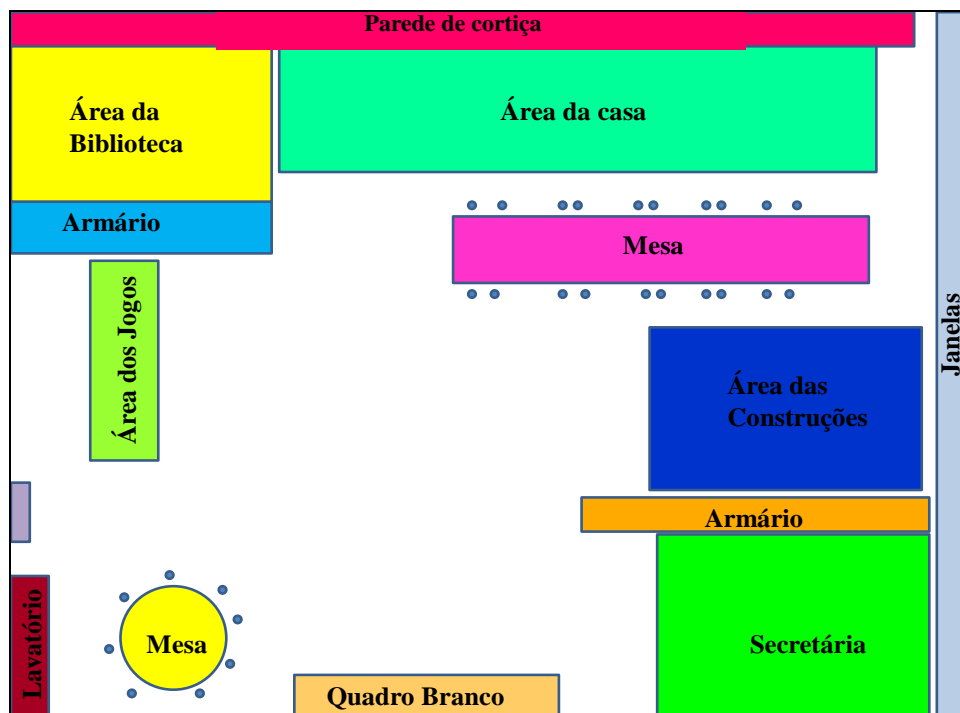


Ilustração 1 - Planta da sala de Educação Pré-Escolar – Fonte Própria¹

Na área da casa (quarto e cozinha) podíamos encontrar uma cama, uma cómoda, um guarda-fatos, um fogão, um armário da cozinha, pratos, copos, talheres, frutas plástica, ovos, coxas de frango, balde e esfregona para limpar o chão, bonecos, roupas, carrinho para passear, mesa de refeições, 4 bancos, entre muitos outros materiais, em miniatura. Nesta área, dada a limitação do espaço, só poderiam permanecer 4 crianças de cada vez, mas por vezes estavam mais, o que causava alguma perturbação. Aqui as crianças poderiam representar as suas vivências familiares ou até mesmo inventarem personagens fictícias.

Na área das construções podíamos encontrar legos de diferentes tamanhos e de diversas cores, uma garagem de madeira com carros de brincar. Nesta área as disputas não eram frequentes porque as crianças nesta área interagiam de forma muito cordial.

A área dos jogos era uma das mais ricas da sala. Aí podíamos aí encontrar diversos tipos de jogos, tais como, puzzles, jogos de encaixe, entre outros. Um pormenor havia sempre uma criança que brincava, em permanência, nesta área de uma forma bastante concentrada, completando puzzles de grande complexidade.

A área da biblioteca, segundo as regras definidas com o grupo, só permitia a frequência de duas crianças ao mesmo tempo, devido ao espaço reduzido. No que se refere ao

¹ Todas as ilustrações são de fonte própria

tipo de livros aí existente estes correspondiam aos interesses das crianças, abordando temas diversos, e diferentes apresentações (alguns só com imagem outros com texto e imagem). Como as crianças não sabiam ler era através das imagens que liam as histórias às outras crianças. A área da biblioteca encontrava-se entre uma área barulhenta (área da casa) e outra mais calma (área dos jogos), pois esta área tinha como função regular o ambiente educativo.

Depois de descrevermos cada área podemos concluir que o número de crianças em cada espaço era adequado, sendo este decidido em conjunto entre as crianças e a educadora. Esta negociação, observada e continuada por nós, em contexto educativo, foi muito importante pois encorajamos “as crianças pequenas a discutir os seus propósitos e planos, os adultos ajudam-nas a agir de forma intencional e a sentirem-se confiantes nas suas escolhas” (Hohmann & Weikart, 2007, (p.67). Esta cumplicidade entre educadores, educadores estagiários e a criança favoreceu a criação de um clima de confiança, promovendo e desenvolvendo a capacidade de iniciativa, a construção da autonomia e a responsabilidade nas decisões concretizadas.

De um modo geral os materiais encontravam-se bem organizados de fácil acesso à criança tanto pela forma como se encontravam arrumados, como pela forma como podiam ser utilizados e pelo tamanho adequado.

Outro ponto a referenciar nesta organização do espaço era a presença, na parte interior da porta da sala, de um quadro onde estavam registadas as regras (negociadas com as crianças), uma tabela de presenças, um quadro com as datas dos aniversários, um quadro do tempo e o quadro do responsável². Este todo permitia que a criança tomasse consciência da sua identidade e sentisse pertença a um grupo, respeitando as regras e todas as pessoas que a rodeiam. Segundo Formosinho e Andrade (2011) “os instrumentos de gestão do quotidiano, tais como o quadro das presenças, o quadro do tempo, quadro dos aniversários, o diário, são, antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que podem participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (pág. 30).

Esta regulação do espaço permitirá uma interação saudável entre todos os elementos da comunidade educativa.

² Era a criança responsável pela organização da sala em cada semana. Semanalmente a educadora designava uma criança para esta tarefa, como objetivo de promover a autonomia no grupo.

3.4. Interações com a comunidade educativa

A criança estabelece diferentes interações em contexto educativo e em contexto familiar. É importante a relação entre a escola e a família com o intuito de melhorar e promover estas interações por forma a facilitar o processo de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento da criança, estabelecendo e favorecendo momentos de colaboração e cooperação mútuos. Neste sentido é importante “valorizar a criança como uma pessoa única e detentora de direitos, assim como da participação das famílias no processo educativo e na partilha de responsabilidades sobre a escola.” (Monteiro, 2013, p.4).

No que diz respeito à relação que as crianças mantinham com as auxiliares de ação educativa esta era de respeito mútuo, em que as expressões “por favor” e “obrigado” estavam sempre muito presentes no discurso de ambas as partes.

Quando nos referimos às interações criança-criança estas eram muito saudáveis onde a ajuda era uma constante bem como a preocupação com o bem-estar do outro, factos que se evidenciavam na rotina diária do espaço educativo.

3.5. Rotina diária em contexto de Educação Pré-Escolar

A rotina diária diz respeito à organização dos tempos educativos da criança ao longo do seu dia, quer em grande grupo, quer em pequeno grupo. Esta permite definir uma organização “para os acontecimentos do dia” (Hohmann & Weikart, 2011, pág. 224) e proporcionar às crianças “sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves, de um período de atividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (*Idem*, pág. 226). Esta rotina visa ainda proporcionar à criança o desenvolvimento da sua autonomia, pois a educadora nestes momentos, referenciados no quadro 2, entre outros aspetos, centrará a sua atenção no que a criança é capaz de realizar sozinha na descoberta das suas aprendizagens e nas iniciativas que a criança consegue levar a efeito sem o apoio do adulto.

Quadro 3
Organização da rotina diária

Rotina diária		
	Horas	Descrição
Período da Manhã	9:00 – 10:15	Acolhimento em grande grupo
	10:15 - 11:00	Intervalo – Lanche e Recreio
	11:00 – 12:30	Atividades Grande/Pequeno Grupo
Período da Tarde	12:30 – 14:00	Intervalo - Almoço
	14:00 – 16:00	Atividades em Grande/Pequeno Grupo

“É necessário que esse tempo permita os tipos de interação diferenciada (criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha). Requer-se, assim, a atividade do educador na criação de uma rotina diária” (Oliveira- Formosinho, 2013, p. 87).

A rotina diária organizava-se de acordo com o quadro 2, exceto às segundas-feiras em que no período das 15:00 às 16:00 as crianças tinham uma atividade de Expressão Musical, orientada por um professor de música e às quartas-feiras das 9:15 às 10:00 realizavam uma atividade de Expressão Físico-motora orientada pela educadora titular.

Todavia, não era obrigatório seguir a rotina diária, pois a mesma era adequada às necessidades das crianças e às diferentes atividades para as quais o grupo era convidado a participar.

Assim, o bem-estar e as necessidades das crianças são importantes para a aprendizagem diária quer em contexto Pré-escolar quer nos contextos educativos seguintes.

4. Caracterização do Contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada no agrupamento de escolas Emídio Garcia que integrava a escola EB1 N.º 3 - Beatas. Esta escola encontrava-se numa zona habitacional, próxima de outras infra-estruturas como por exemplo a Câmara Municipal, o Hospital Distrital, entre outras.

A escola apresentava boas condições estruturais. Tinha apenas um piso, uma boa iluminação natural, duas entradas com canteiros de flores; um recreio protegido por muros e grades, equipamento de lazer para as crianças, de entre os quais destacamentos, um escorrega, dois baloiços e duas balizas que delineavam um campo de futebol improvisado. O chão estava coberto por gravilha o que nem sempre era muito bom para as crianças, pois quando caíam magoavam-se com alguma facilidade.

No interior do edifício existiam dois átrios cobertos que permitiam o acesso às salas e eram utilizados, também, como espaço de recreio para os dias em que as condições climatéricas não permitiam que as crianças brincassem no exterior.

No interior do edifício existiam quatro salas de aula, divididas por uma ala central, duas de cada lado, com uma configuração retangular e dimensões iguais. Existiam ainda, duas pequenas salas; uma delas destinava-se ao serviço de secretaria e ainda para fazer reuniões e a outra, designada de biblioteca, mas neste ano letivo foi transformada numa sala de aula. Todas as salas tinham luz elétrica e aquecimento a gás. Existiam instalações sanitárias para as crianças e para os professores/professores estagiários. As instalações sanitárias e o restante edifício tinham água canalizada.

Quanto ao número de crianças esta escola era frequentada por 83 crianças de 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujas turmas estavam organizadas da seguinte forma: 1.º Ano - 9 crianças; 2.º Ano - 10 crianças; 3.º Ano - 43 crianças [divididas por duas turmas (turma 1- 23 crianças e turma 2- 20 crianças)] e 4.º Ano - 22 crianças.

Quanto ao corpo docente, neste ano letivo, de 2014/15, havia uma coordenadora de estabelecimento que acumulava a função de professora titular de turma, mais 3 docentes titulares de turma, uma docente a tempo parcial para o Ensino Especial e quatro docentes de apoio. O serviço de CAF (Componente de Apoio à Família), a funcionar das 7:45 às 9:00 e das 17:30 às 19:00 era assegurado pelos docentes de apoio. O horário de funcionamento da componente letiva era das 9:00 às 12:15 e das 13:45 às 17:30.

Quanto ao corpo não docente, existiam duas assistentes operacionais e um assalariado que acompanhava os crianças durante o período de almoço.

4.1. Caraterização do grupo

A turma BE2, onde realizamos a PES, era constituída por 23 crianças que frequentavam o 3.º ano de escolaridade, com idades de 7, 8 e 9 anos, sendo 14 crianças do sexo masculino e 9 crianças do sexo feminino.

Era uma turma bastante heterogénea, com crianças provenientes de meios sociais diversos e com níveis de interesse e motivação para as tarefas escolares bastantes diferenciados. Na turma encontravam-se duas crianças a repetir o 3.º ano, duas crianças que já repetiram no 2.º ano e uma criança a quem recentemente foram detetados problemas na aprendizagem. Para estas crianças foram mantidos os Planos de Acompanhamento Pedagógico (PAP) de anos anteriores e propostos, pela primeira vez, mais dois Planos de Acompanhamento Pedagógico para duas crianças que, neste momento, beneficiavam de uma observação individualizada por parte de uma professora de apoio. A avaliação de desempenho das restantes crianças estava de acordo com as Metas Curriculares. Podemos assim identificar dois grupos de crianças. Um grupo que participava de forma regular e espontânea nas aulas e outro que apenas participava quando solicitado. Mas, dentro do primeiro grupo, ainda se podiam identificar crianças que apresentam ritmos de trabalho variados. Havia crianças extremamente rápidas na execução das tarefas e crianças que embora executassem as tarefas sem dificuldade mas eram extremamente lentas. O segundo grupo como já foi referido era formado por crianças que apenas participava quando solicitado e muito lento na realização das tarefas. Este grupo era igualmente caracterizado por situações familiares complexas, que não favoreciam a estabilidade emocional da criança nem o processo ensino/aprendizagem.

Perante estas circunstâncias era necessário fazer adequações regulares na organização do espaço e do tempo nesta turma.

4.2. Organização do espaço e do tempo

A organização do espaço e do tempo são fatores importantes na organização do ambiente educativo. Todas as salas de aula da instituição apresentavam uma forma retangular, o lado esquerdo era constituído apenas por janelas. A sala do 3.º ano, onde realizamos a PES, apresentava, também, pequenas janelas na parte superior direita. Embora

na nossa opinião, com excesso de luminosidade, esta não afetava a organização do ambiente educativo. O isolamento das salas era bom, pois, nem se ouviam os barulhos provenientes de outras salas nem os barulhos da rua.

Em relação à disponibilidade de materiais, a sala tinha uma impressora, um computador, um quadro interativo, um quadro branco, um quadro negro (inutilizável), um quadro de cortiça para exposição de trabalhos das crianças, três armários, dois dos quais serviam para as capas das crianças (*vide* ilustração 2).

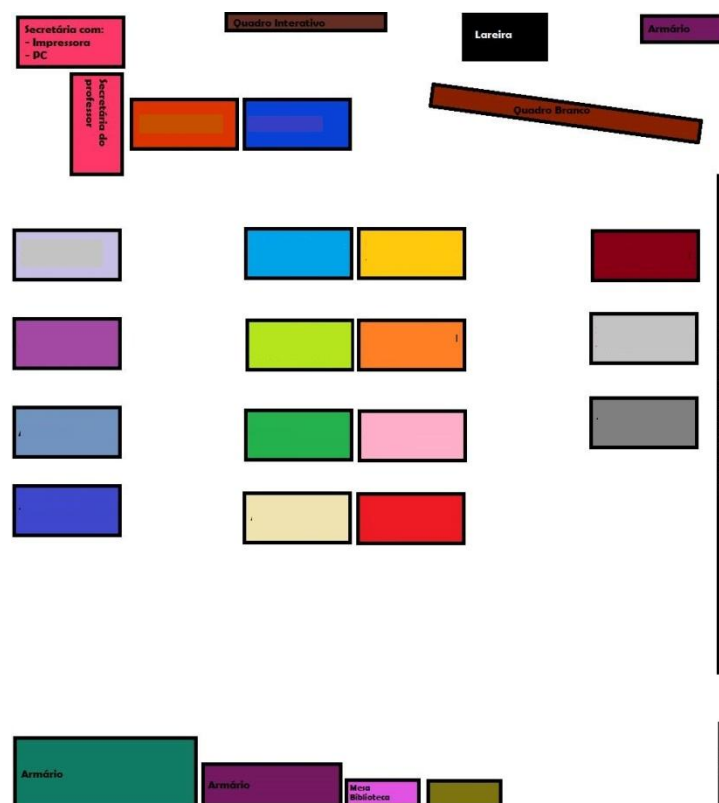


Ilustração 2 – Planta da sala do contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico

A sala dispunha de vinte e uma mesas, sendo que nove mesas estavam ocupadas por crianças, individualmente, sete ocupadas por crianças, em pares e, duas mesas encontravam-se livres para outras necessidades, pontuais. Tínhamos uma mesa com impressora e o computador bem como materiais de escrita do professor. Pontualmente era necessário proceder a mudanças, por razões várias, de entre as quais destacamos o comportamento das crianças ou organização de atividades que assim o exigissem. Em relação à organização do tempo, este concretizava-se não mediante o horário estabelecido para a turma mas sim perante as necessidades reais das crianças. As aulas tinham início às 9:00 e terminavam às 16:00. Todavia, as crianças permaneciam na escola até às 17:30, devido à oferta

complementar. Tanto no período da manhã, como no período da tarde, as crianças usufruíam de um intervalo de cerca de 30 minutos como se pode ver no quadro 3.

Quadro 3
Horário da turma de 3.º ano de escolaridade

Dias Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11:00 12:15	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
14:00 16:00	Matemática Estudo do Meio	Português Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressões Apoio ao Estudo	Expressões
16:30 17:30	Of. Complementar	Of. Complementar	Of. Complementar	Of. Complementar	Of. Complementar

O horário apresentado nem sempre seguido de forma rigorosa pois a carga horária de cada disciplina era adequada às necessidades do grupo.

A relação pedagógica entre criança-professor estagiário concretizava-se tanto dentro da sala de aula como nos intervalos.

4.3. Interações em contexto educativo

As interações que se estabeleciam em contexto educativo eram diferentes em espaço de sala de aula e no recreio. Em sala de aula, as crianças mostravam e procuravam atenção principalmente connosco professores estagiários, o mesmo se verificava no recreio pois requeriam sempre muita atenção, solicitando permanentemente que nos envolvêssemos nas suas brincadeiras. Esta atitude, por parte das crianças fez-nos sentir bem, concretizando-se numa relação muito positiva e que se refletiu no processo ensino/aprendizagem. Este envolvimento refletia-se na forma calorosa com que eramos recebidos e na reciprocidade de palavras/gestos afetuosas (os) que estabelecíamos entre nós e as crianças.

Contudo a relação criança – criança, nem sempre era pacífica. As crianças traziam os problemas de casa (no caso de serem vizinhos) e usavam o que sabiam para se “atacarem” mutuamente tanto em sala de aula como no recreio. Tinham momentos em que mostravam o

lado oposto, a amizade. Uma relação extraordinária que podemos observar foi o facto das crianças com melhores resultados ajudarem as crianças com resultados menos bons, ou seja, a entreatajuda prevalecia entre o grupo.

Em síntese, caracterizados os contextos, no ponto seguinte, apresentaremos as experiências de ensino-aprendizagem que desenvolvemos quer na Educação Pré-escolar quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

5. Descrição e análise de experiências de ensino-aprendizagem em contexto de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto pretendemos descrever e analisar seis experiências de ensino-aprendizagem, das quais três experiências foram realizadas em contexto de EPE e três experiências foram realizadas em contexto de 1.º CEB. Estes contextos estavam integrados na rede de ensino público.

No âmbito da EPE e 1.º CEB, apresentaremos experiências de ensino-aprendizagem que consideramos relevantes e representativas de todo o trabalho desenvolvido nestes contextos sobretudo as que melhor refletem a ação educativa relacionada com a nossa investigação, a construção da autonomia da criança em contexto educativo.

Estas foram desenvolvidas por forma a promover a construção da autonomia da criança. Para a realização das planificações recorreremos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), às Metas Curriculares e ao Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Todas as planificações foram criteriosamente analisadas com o apoio da educadora cooperante e supervisora, em EPE, assim como pelo professor cooperante e supervisora, no 1.º CEB, com o objetivo de perceber se as atividades eram adequadas ao respetivo contexto educativo.

5.1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar, considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, p.15), deverá promover a aprendizagem da vida democrática, o que implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro.

Para além das necessidades formativas das crianças, tivemos ainda em conta os seus interesses e sugestões das crianças, partilhados num diálogo construtivo no decorrer da ação educativa.

5.1.1. Experiências de ensino-aprendizagem - A importância do meio ambiente

Para comemorar o dia mundial do ambiente, organizamos atividades direcionadas para a proteção do ambiente. Neste sentido e porque o envolvimento das crianças foi sempre uma grande preocupação estabelecemos um diálogo, em grande grupo com o objetivo de auscultar as crianças sobre os seus conhecimentos acerca da comemoração deste dia. Como afirma as OCEPE (1997)

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomenta o diálogo entre crianças facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (ME/DEB,1997, pp.66-67).

As crianças mostraram uma grande sensibilidade para a proteção do ambiente e, entre outros pontos referenciaram a importância da proteção da natureza e da não poluição dos rios. Nesta experiência de ensino/aprendizagem os objetivos que delineamos foram os seguintes: desenvolver a oralidade, utilizar a linguagem oral para fins específicos, desfrutar da descoberta do mundo, e participar e cooperar na realização de atividades relacionados com o proteção do meio ambiente.

Para operacionalizar estes objetivos, começamos por introduzir a história de (Sophia de Mello Breyner Andersen) “A *Árvore*”. Apresentamos os elementos paratextuais (capa, contracapa, lombada), dialogamos sobre os mesmos e, de seguida lemos a história em voz alta e simultaneamente íamos mostrando as ilustrações às crianças. Como afirma Figueiredo (2005) “Ler livros, em voz alta, às crianças pequenas, deve ser uma prática diária” (p. 91).

A história relatava acontecimentos vivenciados numa aldeia em que existia uma árvore muito acarinhada pelas crianças. Os adultos mostraram a intenção de a cortar porque esta era uma árvore de grande porte. As crianças opuseram-se e procuraram sensibilizar os adultos para o mal que estariam a fazer ao ambiente, ao cortar uma árvore daquela dimensão.

O grupo estava muito entusiasmado com esta temática e, no sentido de estabelecermos uma comunicação mais eficaz resolvemos colocar algumas questões para orientar o discurso: Porque devemos proteger o ambiente? Que opinião tens sobre a poluição? Que tipos de poluição conhecem?

As crianças falaram logo sobre o fumo que os carros faziam, e que isso fazia-os tossir.

(EE³) - Sabem porque o fumo dos carros nos faz tossir?

(Inês) - Porque cheira mal e é preto!

(EE) - Sim cheira mal, e porque o fumo que deixam para nós não nos faz bem respirar pelo contrário faz-nos muito mal.

(André) - Temos que usar máscaras.

(EE) - É uma solução! Mas outra melhor era plantar mais árvores para podermos respirar ar mais limpo.

(Nota de campo n.º 5 3/6/2014)

Acompanhando o raciocínio das crianças, passamos logo para a questão que tipos de poluição elas conheciam. Nomearam logo o ar, pois estávamos a conversar sobre ele, e também falaram da água pois alguns já tinham visto água poluída. Mas quando a educadora cooperante mencionou outro tipo de poluição, a poluição sonora, as crianças ficaram intrigadas.

(isabel) - Como o som é poluição?

(EE) - Bragança não é uma cidade muito barulhenta, mas quem vive em grandes cidades ou até mesmo quem vive ao pé de grandes aeroportos, onde os aviões estão sempre a levantar e aterrar, aí sim há muito barulho e aí sim podemos dizer que a poluição sonora (poluição através do som) existe mesmo.

(Rafael) - E no Porto há poluição sonora?

(EE) - Sim há.

(Nota de campo n.º 6 3-6-2014)

Entretanto, enquanto as crianças foram ao intervalo reorganizamos o espaço da sala e, com mesas e algumas mantas construímos uma espécie de túnel para realizarmos algumas experiências com o som. Como nos refere Arends (1995) “A maneira como o espaço é usado afecta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (p.97).

³ EE – Educador Estagiário

Esta atividade era para eles perceberem o que seria a poluição sonora ou o que seria agradável ouvir. Para a realização desta experiência as crianças foram divididas em grupos de 4 elementos e, cada grupo, no fim de passar o túnel, e ouvir o que era reproduzido através do computador diziam se era um som agradável ou um som que magoava o seu ouvido. Os sons produzidos foram os seguintes: vários meios de transportes e diferentes estilos de música.

Foi enriquecedor ver que algumas crianças identificavam certos sons e explicavam aos colegas que não tinham conseguido perceber que som era aquele.

Outra atividade realizada foi a reciclagem de alguns objetos utilizados no dia-a-dia. Para introduzir a atividade de uma forma lúdica, utilizamos o suporte digital, neste caso, uma apresentação Power Point.

Sendo o ponto central a reciclagem, decidi trabalhar alguns dos seus domínios, tais como: as cores e as formas de abertura dos ecopontos.

Para tentar perceber se as crianças tinham percebido o conteúdo realizamos um diálogo com elas que passamos a citar e de seguida realizaremos uma atividade pratica (Saco Mistério) onde a criança deverá separar objetos e colocar nos respetivos contentores:

(EE) - O ecoponto dos plásticos é de que cor?

(Francisco) - Amarelo!!

(EE) - Todos concordam?

(resposta coletiva) - Sim!!!

(EE) - No ecoponto verde colocamos o quê?

(Tomás) - Papel.

(António) - Não é nada, é o vidro!

(EE) - Vamos ver outra vez!

Verificamos que o António tinha razão

(EE) - E no azul colocamos o que?

(resposta coletiva) - O papel!

(EE) - E lá em casa quem já faz a reciclagem?

- Uns disseram que sim outros disseram que não.

(Nota de campo n.º 9 3-6-2014)

No fim da apresentação havia uma sugestão do planeta (*vide* figura 3). Esta faria a ligação com a próxima atividade “O saco Mistério”.



Ilustração 3 - Diapositivo do Power Point - Reciclagem

Na sala havia um saco fechado mas que fazia barulho quando agitado e, ao lado, havia três caixas, com as cores referentes aos ecopontos.

(Bruna) - O que está dentro do saco?

(Luís) - O saco é preto como os de minha casa!

(EE) - Hmm....eu não sei mas também estou curioso. E faz barulho!

(André) - Eu acho que é lixo.

(EE)E estas caixas para que servem?

(Miguel) - Tem as cores que vimos no computador.

(Filipa) - Vamos abrir para sabermos o que tem o saco!

(Nota de campo n.º 15 3-6-2014)

Abrimos o saco e cada criança escolheu um objeto e colocou na caixa que achava ser a correta. Houve alguns enganões, mas com a ajuda e cooperação das outras crianças a atividade correu conforme planeado.

A última atividade foi sobre a poluição da água, como foi referido anteriormente.

Esta foi elaborada pelas crianças com orientações do EE. A água foi poluída com terra e folhas recolhidas no jardim exterior. A filtragem foi feita através de folhas brancas de desenho.

Como refere Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Pereira, [et al] (2009), “questionar a criança, sem a pressionar, é uma forma de a orientar na sua aprendizagem e de lhe permitir reflectir sobre o que faz e o que observa” (p. 20). Sempre que se usava um copo de água limpa ou suja, surgia um diálogo sobre o que se estava a passar e as crianças eram questionadas sobre a razão para estar a acontecer o que observavam.

(Patricia) - Se colocarmos uma folha entre o copo vazio e o copo com água limpa a água não passa.

(EE) - Será que não passa? Vamos ver

(Patricia, muito admirada) - Está a passar!!!

(EE) - Será que a folha está seca ou molhada?

(resposta coletiva) - Todos tocaram na folha e chegaram à mesma conclusão. Está molhada!

(EE) - Depois fizemos o mesmo com a água poluída. Será que as folhas e a terra vão passar de um copo para o outro?

(Respostas divididas) - Sim! Não!

(EE) - Vamos descobrir quem tem razão.

(todos admirados) Ah! Não está a passar!

(Rita) - Agora é água limpa!

(EE) - Pois é! Sabem dizer porque?

(Pedro) - Por causa da folha!

(EE) - Muito bem! A folha está a separar a sujidade, a isto chamamos filtro.

(Nota de campo n.º 17 3-6-2014)

Durante a atividade foi possível verificar as hipóteses formuladas por eles e qual era o resultado.

Nas diferentes atividades verificamos que as crianças aprendiam com mais facilidade no trabalho desenvolvido em pequenos grupos do que em grande grupo principalmente devido às diferenças de idades.

Como Hohmann & Weikart (2011) referem, “o trabalho em equipa é um processo interativo. (...) um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130). Mas quando nos juntávamos em grande grupo, tornava-se mais simples consolidar e confrontar, através do diálogo, os conhecimentos adquiridos nos momentos de discussão.

5.1.2. Experiências de ensino-aprendizagem - Pedras do mar do Portos

Esta experiência de ensino/aprendizagem surgiu do tema da semana, “Época Medieval”.

Para a realização desta experiência delineamos os seguintes objetivos: desenvolvimento da linguagem oral e abordagem a escrita, utilizar a linguagem oral para fins específicos, explorar materiais fora do seu meio ambiente e desfrutar da descoberta do mundo.

A utilização das pedras nesta experiência foi contextualizada com o tema da semana, era o tipo de material utilizado na construção dos castelos.

Antes da exploração das rochas, e de forma a cativar e motivar o grupo, estas foram transportadas num saco opaco criando suspense e suscitando curiosidade. Dentro deste havia diferentes tipos de rocha, com diferentes tamanhos, vários tipos de dureza, de diferentes cores e pesos. Estas foram recolhidas por nós, no mar, no Porto, colocadas num saco quase hermético para conservar o cheiro a mar. A intencionalidade do modo como fizemos esta recolha pretendia que as pedras conservassem o aroma do mar pois a maior parte do grupo nunca tinha visto o mar nem sentido o seu cheiro.

Durante a exploração destes materiais registamos um diálogo em que o grupo observava e explorava as características das pedras através do tato, do olfato e da visão, retirando assim as suas próprias conclusões.

(EE) - Rodrigo como é essa rocha?

(Rodrigo) - É grande! Mas não é pesada...

(Alexandre) - Esta é pesada!!

(EE) - Pesa muito, não pesa?

(Alexandre) - Sim! Mais que a do Rodrigo. Porquê?

(EE) - Pois é. Podemos chegar à conclusão que apesar de ser grande não significa que seja mais pesada. São pedras diferentes, tanto no tamanho, como na textura, na cor e no peso.

(Tiago) - E têm um cheiro estranho as pedras.

(EE) - Pois têm. Sabem porquê?

(Mariana) - Porque estavam no saco e o saco cheirava mal!

(EE) - Não, mas podia ser. É porque estas pedras vieram da praia onde o mar as molhou. Então esse cheiro é do mar.

(Francisco) - O mar tem um cheiro estranho!

(Nota de campo n.º 34 20-05-2014)

Como afirma Jean Piaget “O conhecimento não provêm, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (Hohmann & Weikart, 1997, p.19).

Esta exploração das pedras foi bastante enriquecedora pois foi notória a curiosidade das crianças em saber o que era o cheiro, mas as pedras foram levadas já com essa intenção, isto é, de possibilitar às crianças sentirem um cheiro e terem contacto com objetos fora do seu “mundo”.

As diferenças de cor e a textura também foram um incentivo para cativar o interesse das crianças nesta atividade.

A atividade prosseguindo após o diálogo em grande grupo e, com a colaboração da educadora cooperante, dividimos o grupo em dois para facilitar a realização da mesma e uma maior proximidade entre os adultos (educadora e estagiários) e a criança, pois “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 1997, p.130).

Espalhamos as pedras nas mesas para que cada criança tivesse acesso e pudesse escolher a pedra com que mais se identificava. Enquanto este processo decorria, duas crianças foram buscar os materiais necessários para pintar as pedras, tais como, os pincéis, os copos para limpar os pincéis, godês de pintura e as tintas. São pequenas tarefas como esta que ajudam a construir uma maior autonomia da criança. “De acordo com o pensamento de Freire, para a prática de uma educação que visa a autonomia, uma das tarefas mais importantes é possibilitar condições para que os educandos possam “assumir-se” (Freire, 2000, p. 46).

O formato das pedras foi associado ao animal joaninha, por influência de uns desenhos que a educadora mostrou às crianças de 4 anos. No centro da mesa foram colocados os godês de pintura e cada compartimento ficava com uma cor. Apesar de haver todas as cores separadamente aproveitamos para mostrar ao grupo que através da mistura de duas cores podia surgir um nova cor. (Martins, *et al.*, 2009,). “a intervenção do adulto tem uma influência determinante no êxito das atividades, não só nos momentos em que as crianças manifestam dificuldades, mas também quando fazem novas descobertas” p. 20. Questionámos, ainda, a criança sobre os desenhos que ia realizar nas suas pedras.

(EE) - Que vais desenhar na pedra Rita?

(Rita) - Uma joaninha.

(EE) - E de que cor vai ser a tua joaninha?

(Rita) - Vermelha com pintas brancas. Mas já não tem vermelho ali...

(EE) - Não tem mal. Vamos misturar duas cores para fazermos o vermelho, queres ver?

(Rita) - Quero!

(EE) - Vamos misturar um pouco de magenta com amarelo. Vamos ver o resultado?

(Rita) - Sim! Ah!! Está a mudar de cor!!

(EE) - Pois está. Agora já temos vermelho para fazer a tua joaninha.

(Nota de campo n.º 36 20-05-2014)

Este diálogo foi um exemplo de uma das misturas de cores que foram realizadas e que foram vistas com bastante admiração e curiosidade. Após colorirem as pedras cada criança já tinha conhecimento que, terminando uma atividade de expressão plástica, era necessário higienizar as mãos. Era notória a autonomia nas crianças de 4 anos de idade e menos notória nas crianças de 3 anos de idade.

A estratégia utilizada, a divisão do grupo em dois, foi mais vantajoso pois a atenção era dada a todas as crianças de cada grupo, o desempenho de igual forma e as dificuldades que as crianças tinham eram mais rapidamente supridas.

Em síntese as experiências sensoriais, experiências de verificação, exercícios práticos, investigações ou atividades investigativas são essenciais para o desenvolvimento das capacidades científicas nas crianças.

5.1.3. Experiências de ensino-aprendizagem - Construção de instrumentos musicais

Esta experiência de ensino/aprendizagem está relacionada com a celebração do dia europeu da música.

Os objetivos desta experiência são os seguintes: desenvolver o domínio da comunicação oral, desenvolver a audição, desenvolver a motricidade fina, compreender os diferentes componentes da música, associar a imagem ao som produzido e, compreender que a música não se produz apenas através de instrumentos.

Antes de iniciar a atividade, dialogamos em grande grupo, sobre os elementos da música, tais como: pauta, notas musicais e os seus nomes. Contextualizamos o grupo em relação ao dia que se celebrava: Dia Europeu da Música. Nesta sequência estabelecemos um diálogo com as crianças para tentar perceber o que eles sabiam sobre a temática.

(EE) - O que é preciso para fazer música?

(Raquel) - Uma viola!

(Teresa) - Uma bateria!

(EE) - Mas para além de instrumentos, existe mais alguma coisa?

Como ninguém dizia mais nada, mostrei uma pauta em branco.

(EE) - Alguém sabe o que é isto?

(Francisco) - É uma folha com linhas

(EE) - Verdade. Chama-se pauta, serve para os músicos lerem as notas musicais.

(Inês) - Notas que?

(EE) - Notas musicais. Existem sete, e mostramos uma pauta totalmente preenchida com notas musicais. Vou-vos mostrar um vídeo que nos vai mostrar quais são.

(Nota de campo n.º 20 5-5-2014)

Após a visualização do vídeo “Foi na Loja do Mestre André” sobre as notas musicais, algumas crianças demonstraram interesse e entusiasmo em desenhar o que tinham observado. Como defendem Hohmann e Weikart (2009) “Os interesses pessoais [das crianças] e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (p. 23). Através desta experiência ainda abordamos conteúdos matemáticos pedindo às crianças que contassem o número de linhas na pauta, o número de notas musicais e o número de instrumentos musicais existentes no vídeo. Como tínhamos vários instrumentos musicais de (plástico) na sala ainda realizamos algumas contagens em que somávamos instrumentos e retirávamos instrumentos desse conjunto, ou seja, adição e subtração de elementos.

Continuando a atividade oferecemos a cada criança uma folha com uma pauta e notas musicais desenhadas e uma folha branca para que a criança pudesse desenhar livremente, pois não devemos retirar a liberdade de expressão das crianças mas sim acompanhá-las na construção de um espírito crítico.

Procuramos contribuir para o alargamento do conhecimento sobre a música, mostramos algumas imagens de animais e meios de transporte, cujo objetivo era produzirem um som através da voz, relacionado com o que visualizavam na imagem. Nesta atividade cada criança teve uma imagem diferente em que teria que reproduzir o seu som. Em alguns casos algumas crianças ajudaram aquelas que desconheciam o que estava nas imagens.

Realizamos ainda uma outra atividade com música. No entanto esta foi realizada fora da sala de atividades. Recorremos a vídeos musicais, que tinham como finalidade mostrar às crianças que o nosso corpo também é capaz de produzir sons. Os vídeos visualizados foram: Panda vai à escola – Olha o piolho; Panda vai à escola – Vem que eu vou-te ensinar; e Eu mexo um Dedo. Assim podiam desenvolver a motricidade fina e ao mesmo tempo a coordenação.

Outra atividade teve a finalidade de demonstrar que havia diferentes tipos de música, desde a mais barulhenta à mais calma, assim como desde à mais mexida até a menos mexida. Foi uma atividade para as crianças libertarem energias por consequência da ausência do intervalo devido ao clima não estar favorável e ao mesmo tempo conhecerem diferentes géneros de música.

Como a agitação foi grande e de forma a irem mais relaxados para o evento seguinte de acordo com a rotina, a hora do almoço, ouviram música clássica, *Four Seasons* de Vivaldi.

Para que esta experiência ficasse concluída construímos com o grupo, instrumentos musicais para que elas próprias pudessem criar música através de instrumentos realizados por elas. Estes instrumentos foram construídos através de materiais reutilizados, tais como: rolos de cozinha, pacotes de cartão, copos de plástico, areia e fio de lã. Foi possível construir flautas, tambores, maracas, pelo menos dois de cada instrumento, e uma viola. Esta atividade foi da autonomia das crianças mas sempre com a orientação do Educador Estagiário (ED).

Antes de começar a construção dialogamos com as crianças sobre a organização da atividade e as características dos materiais (dureza, forma, peso, entre outras) que iriam utilizar. Estes instrumentos estavam arrumados, em local próprio, alcance da criança para que esta os pudesse utilizar sempre que o desejasse.

Em síntese esta experiência foi uma das experiências que realizamos em que sentimos um grande envolvimento por parte da criança em todas as atividades.

6. Descrição e análise de experiências de ensino/aprendizagem em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico

6.1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto serão apresentadas três experiências de ensino/aprendizagem realizadas ao longo da PES, em contexto de 1.º CEB. Embora tenhamos realizado varias experiências selecionamos estas porque, na nossa opinião, as mesmas evidenciam de forma relevante a ação pedagógica desenvolvida neste nível de ensino. Não seguimos um modelo pedagógico específico. No entanto para a realização das planificações procuramos seguir os documentos oficiais; o Programa do 1.º CEB e Metas Curriculares. Sempre que se justifique recorreremos ao quadro teórico e outras fontes para fundamentar as experiências de ensino/aprendizagem aqui apresentadas.

6.1.1. Experiências de ensino-aprendizagem - Planeta Azul

Tal como o próprio nome indica esta experiência de ensino/aprendizagem pretende evidenciar a importância de um planeta “saudável”. Os objetivos delineados para esta experiência de ensino/aprendizagem foram os seguintes: desenvolver a oralidade e a leitura; compreender o essencial dos textos escutados e lidos; perceber a representação decimal de números naturais e identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas. Iniciamos a ação educativa com a apresentação de um globo que representava o planeta azul. As crianças, muito curiosas, quiseram logo saber o que representava, de que era feito, como tinha sido feito.

A atividade prosseguiu continuando a evidenciar a importância da proteção do meio ambiente, recorrendo estrategicamente ao globo que se encontrava em cima da secretária, evidenciamos as diferentes partes que o constituem, com especial ênfase para a parte castanha que corresponde à terra e a parte azul que corresponde ao mar. De imediato fomos interpelados por uma criança que nos referiu que a parte castanha estava muito poluída pois existiam muitas fábricas, muitos fumos e muitos incêndios que destruíam as árvores existentes na natureza. Quase no imediato tivemos uma criança que nos referiu:

(Bruna) - Os carros também fazem muito fumo preto que vai para o ar e nós tossimos.

(Lúcia) - Ah! E o fumo dos cigarros também nos faz tossir.

(PE⁴) - Sim faz. O fumo do tabaco faz mal a quem fuma e a quem está por perto, porque também respiramos esse ar.

(Joaquim) - Sim professor porque lá em casa quando o meu pai está a fumar a casa fica toda a cheirar a tabaco e a nossa roupa também. E nós respiramos esse ar!

(Filipa) - Estamos a falar da poluição da terra, a parte castanha, mas a parte azul também tem muita poluição.

(PE) - Pois tem! Queres dar algum exemplo?

(em coro mas mais moderado) - Sim!

(Marcos) - Por exemplo quando as fábricas fazem descargas para os rios, que eu já vi na televisão.

(PE) - Então e se regarmos as plantas com essa água poluída o que é que vai acontecer?

(Joana) - As plantas ficam doentes e morrem!

(Pedro) - E os peixes professor? Não morrem?

(PE) - Sim! Também é importante protege-los.

(PE) - Então é importante manter a parte castanha com muitas árvores verdes, ou seja, a terra, e evitar poluir os mares e os rios porque os seres vivos que ai vivem precisam de um ambiente saudável para sobreviver.

(Nota de campo n.º 12 17-11-2014)

Este diálogo introduziu o tema da história que pretendíamos apresentar: “Planeta Azul” de Lusa Ducla Soares. Antes da leitura questionamos as crianças sobre os elementos paratextuais (lombada, capa, contra capa, ficha técnica, etc).

Fez-se a leitura de pequenos trechos, interpretou-se a história e, no final cada criança leu uma parte da história e partilhou com a turma a mensagem expressa no texto que tinha acabado de ler. Tal como salienta Cerrillo (2006) “a experiência da leitura não se aprende, mas atinge-se pela emoção, por contágio e pela prática” (p.33).

Dando continuidade a atividade solicitamos à turma que, oralmente, fizesse o resumo da história que tinham acabado de ler. Nós iniciámos o resumo e cada criança, individualmente, dava continuidade a esse discurso.

⁴ PE – Professor Estagiário

Como esta turma apresentava muitas dificuldades na produção de textos planificamos a produção de um texto em grande grupo passando a escrito a atividade que tínhamos acabado de realizar oralmente, ou seja, resumo da história. A metodologia utilizada foi a mesma que utilizamos oralmente sendo nós a registar as frases no quadro branco. No final o grupo transcreveu o texto para o caderno diário e ilustrou.

Na sequência da atividade retomamos a informação dada pelas crianças sobre tabagismo (fumo, o facto de respirar o fumo quando se tem fumadores por perto) e questionamos sobre os malefícios do tabaco, como por exemplo (problemas graves de pulmões). O grupo não referiu outros dados pelo que tivemos que ser nós a elucidar as crianças sobre outros malefícios que eram prejudiciais para a sua saúde, tais como: álcool e as drogas. No decorrer deste discurso fomos registando a informação relevante para o tema no quadro branco. Este registo foi organizado por categorias (malefícios do tabaco, do álcool e das drogas) e, posteriormente, em grande grupo organizou-se um cartaz coletivo com essa informação e afixou-se na sala.

Como síntese cada criança fez um pequeno resumo no seu caderno diário sobre este conteúdo e ilustrou-o.

No período da tarde, em conversa informal, retomamos a temática anteriormente abordada, fundamentando o nosso discurso em dados que íamos apresentando no quadro sobre o número de mortes caudas em Portugal sobretudo pelo tabagismo.⁵

Estes dados permitiram-nos abordar o conteúdo, arredondamentos. A partir dos números supracitados realizámos vários exercícios no quadro branco (*vide* Figura 3), exemplificando como se poderiam fazer arredondamentos.

Porque o grupo apresentava algumas dificuldades na interpretação e realização de situações problemáticas, terminamos esta atividade recorrendo à resolução de algumas situações problemáticas onde o conteúdo arredondamento fosse necessário para encontrar uma solução.

⁵ Números consultados no documento [“Portugal Prevenção e Controlo do Tabagismo em números - 2014”](#)

Ilustração 4 – Exemplos do conteúdo arredondamentos

O número 2,65 <u>2</u> 9 seria arredondado para 2, 65	= ou > a 5 arredonda < 5 mantém igual
O número 4,8752 seria arredondado para 4,88	
O número 1,44623 seria arredondado para 1,45	
O número 6,3467 seria arredondado para 6, 35	

Em síntese reconhecemos que esta experiência de ensino/aprendizagem foi uma mais-valia para o desenvolvimento de competências na criança, no seu todo contribuindo para o desenvolvimento da oralidade, aperfeiçoamento da escrita, um melhor conhecimento do mundo que a rodeia sobretudo no que se refere aos maléficos do tabaco, do álcool e das drogas, mas também da proteção do meio ambiente. Estamos cientes que estas competências serão igualmente importantes para a construção sobre o próprio mundo que a rodeia e também para o desenvolvimento da sua autonomia.

6.1.2. Experiências de ensino-aprendizagem - Lenda da Torre da Princesa

Esta experiência de ensino/aprendizagem está inserida no conteúdo programado lendas, costumes e tradições.

Com esta experiência de ensino/aprendizagem pretendíamos desenvolver a oralidade, desenvolver competência no âmbito da produção de textos escritos, conhecer as lendas, os costumes e tradições da região e compreender a divisão de números por 10, 100 e por 1000.

Estando a realizar a PES na cidade de Bragança achamos pertinente abordar alguns costumes e tradições desta cidade. Dado que todas as crianças eram provenientes da cidade de Bragança ou arredores, achamos pertinente questioná-los sobre as lendas, os costumes e as tradições da sua região.

(PE) - Que lendas, costumes e tradições é que conhecem?

(Isabel) - Temos os caretos. Aqueles que andam aos saltos com chocalhos e têm umas máscaras.

(Armando) - A queima do diabo. Fazemos uma enorme fogueira para o queimar.

(Diogo com ar de satisfação) - Temos o foliar que é muito bom!

(PE) - E ninguém se lembra de nenhuma lenda da cidade?

(Rodrigo) - Sim! A lenda da torre da princesa.

(PE) - E alguém conhece a lenda?

(Resposta coletiva) - Sim!

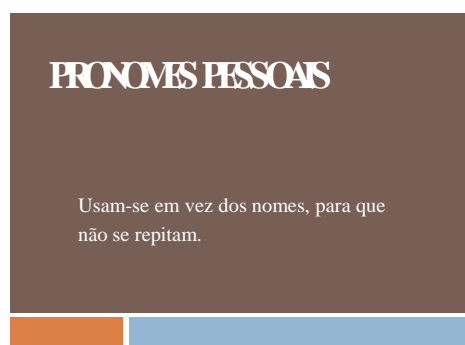
(Nota de campo n.º 8 12-1-2015)

Assim sendo, e após alguma pesquisa sobre a cidade as lendas, os costumes e as tradições resolvemos registar no quadro, por categorias, alguns costumes e tradições existentes na região. As crianças fizeram esse registo no caderno diário e ilustraram com desenhos recortados que pesquisaram no computador da sala. “se não existir um registo de informação, podem deixar-se as crianças desorientados e tem sempre resultados negativos tanto na aprendizagem, como no desenvolvimento pessoal” (M. E. , 2015, p. 23).

Por fim, recorreremos à apresentação da “Lenda da Torre da Princesa”, em power point. Fez-se a leitura da lenda com entoação e expressividade, de forma a manter a turma motivada e atenta para possíveis questões de interpretação da mesma. As crianças pediram a releitura, não por não estarem atentos mas sim pelo seu interesse pela lenda.

Dado que na opinião das crianças esta lenda não tinha um final conclusivo solicitamos-lhe que produzissem um texto em que inventassem um final para esta lenda. As crianças fizeram-no com muita satisfação, partilharam-no com o grande grupo em leitura individual, em voz alta e, após correção individual de texto nos seus cadernos diários, as crianças ilustraram o mesmo.

Dando continuidade às atividades planificadas e partindo de algumas frases que as crianças escreveram no final da sua história, introduzimos o conteúdo pronomes pessoais. Recorremos à apresentação de um power point, onde sintetizamos a informação relevante sobre este conteúdo (*vide* ilustração 3 e 4).



Singular	Plural
□ 1ª pessoa - Eu (é a pessoa que fala)	□ 1ª pessoa - Nós (são as pessoas que falam)
□ 2ª pessoa - Tu (é a pessoa com quem se fala)	□ 2ª pessoa - Vós (são as pessoas com quem se fala)
□ 3ª Pessoa - Ele/ Ela (é a pessoa de quem se fala)	□ 3ª pessoa - Eles/Elas (são as pessoas de quem se fala)

Ilustração 5 – 1.º Diapositivo do Power Point Ilustração 6 – 2.º Diapositivo do Power Point

Como consolidação deste conteúdo realizámos alguns exercícios práticos em que nós escrevíamos uma frase e a criança tinha que substituir o nome pelo respetivo pronome pessoal ou vice-versa.⁶

Recorrendo novamente à “Lenda da Torre da Princesa” e ao local onde esta decorreu, Torre da Princesa do Castelo de Bragança, decidimos levar para a sala caixas de pedras que fomos apanhar junto às muralhas do castelo. Dialogamos com a turma sobre este material e o que poderiam fazer com ele. A maior parte das crianças disse-nos que poderia construir um muro, uma casa e até um castelo. A imaginação das crianças é muito fértil, daí nós recorrermos ao questionamento sempre que possível, pois, na nossa opinião, é uma metodologia que, por norma, motiva e envolve a criança na tarefa.

A partir da contagem das pedras que tínhamos levado para a sala, introduzimos a divisão de números por 10, 100 e por 1000:

(PE) - Sabem como se fazem as divisões por 10, 100 e 1000?

(Gonçalo) - É igual às outras, não é?

(PE) - Sim é igual, mas para efetuar estas divisões não precisamos de recorrer ao algoritmo. Vejam o exemplo.

(Nota de campo n.º 11 12-1-2015)

Na ilustração 6 podemos ver os diferentes exemplos mostrados na aula.

25648: 10 = 2564,8	Dividir por <u>10</u> andamos <u>uma</u> casa decimal.
56825: 100 = 568,25	Dividir por <u>100</u> andamos <u>duas</u> casas decimais.
37528: 1000 = 37,528	Dividir por <u>1000</u> andamos <u>três</u> casas decimais.

Ilustração 7 – Exemplos da divisão por 10, 100 e 1000

⁶ “A Joana foi às compras” → “Ela foi às compras”; “A turma do 3º ano foi visitar o castelo” → “Eles foram visitar o castelo”; “A Princesa e a amiga foram passear” → “Elas foram passear”.

Como consolidação apresentamos uma ficha de trabalho realizada por nós (*vide* Anexo I) onde as crianças aplicavam os conhecimentos adquiridos anteriormente.

De realçar a importância desta experiência de ensino/aprendizagem no reavivar das lendas, costumes e tradições, que, na nossa opinião devem passar de geração em geração e devem ser vivenciados com a intensidade que esses momentos merecem.

6.1.3. Experiências de ensino-aprendizagem - Experiência – O Convite

Na apresentação desta experiência de ensino/aprendizagem as atividades desenvolvidas tinham como objetivo elaborar um convite, entre outros conteúdos. Com esta experiência pretendíamos atingir os seguintes objetivos: usar a palavra de uma forma clara e audível, identificar as principais características do convite, elaborar um convite, executar exercícios de aplicação sobre as frações e observar e identificar fatores que influenciam a vida dos seres vivos.

Iniciamos esta experiência de ensino/aprendizagem através de um diálogo informal dizendo à turma que hoje era dia de festa e para comemorar tínhamos trazido um bolo para a turma. Dado que não tínhamos muitos dotes culinários tivemos que fazer o bolo em papel, afixando-o com bostik no quadro branco, este apresentava-se inteiro. No entanto a medida que o nosso diálogo ia decorrendo, íamos partindo o bolo em partes iguais colando essas partes em cima do bolo previamente afixado. Com esta metodologia pretendíamos relembrar a noção de fração (numerador, denominador). É importante as crianças familiarizarem-se com “símbolos e sinais próprios da linguagem matemática” (Borrás, 2001, p. 322).

Dado que a turma já dominava estes conteúdos apenas tivemos que fazer a consolidação dos mesmos recorrendo a exercícios práticos. Após esta consolidação inserimos um novo conteúdo (frações equivalentes), recorrendo a um power point que apresentamos em anexo (*vide* Anexo II).

Recordando o início desta experiência de ensino/aprendizagem onde conversamos com as crianças que trazíamos um bolo porque era festa, pedimos às crianças que nos recordassem algumas festas de família (aniversários, batizados, casamentos, comunhões, entre outras) e questionamo-las sobre a forma como, por norma, tinham conhecimento da realização desse evento, informação que se evidencia no seguinte diálogo:

(PE) - Como sabes que foste convidado para a festa de anos do teu amigo?

(Pedro) - Porque recebi um convite!

(PE) - Muito bem. Então o que é um convite e que informação deve ter?

(Nota de campo n.º 17 26-01-15)

No decorrer deste diálogo com a turma, estas foram-nos dizendo o que era um convite e, na sua opinião, a informação que este devia conter. Registamos a mesma no quadro branco. Esta informação surgiu na sequência do seguinte diálogo:

(PE) - Alguém sabe o que se escreve num convite?

(Mariana) - As horas da festa!

(Daniela) - A morada da minha casa.

(Rodrigo) - O dia.

(PE) - Muito bem! Vocês já sabem muitas coisas sobre como fazer um convite.

(Nota de campo n.º 23 26-01-15)

Prosseguimos com a apresentação de um power point onde apresentámos diferentes tipos de convites e, no último diapositivo fizemos uma síntese com a informação que, no geral, cada convite deveria ter. Logo após comparámos a informação contida no power point e a informação apresentada pelas crianças e que se encontrava registada no quadro branco (*vide* Figura 7).

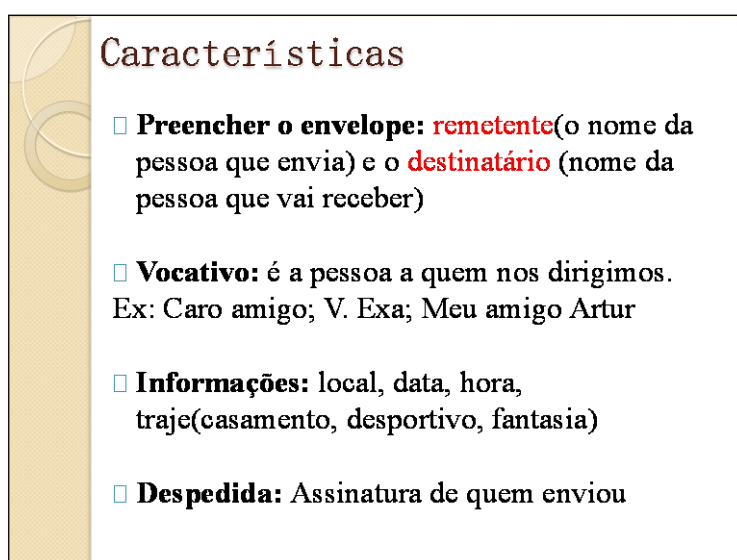


Ilustração 8 – *Características do convite*

Sem mais palavras, escrevemos no quadro branco um convite à turma “Vimos por este meio convidar a turma do 3.º ano da escola das Beatas, para que dia 26 de Janeiro de 2015, as 14:00 nos encontramos aqui na sala para nos deslocarmos os laboratórios da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB)”. Esta visita tinha como objetivo visitar os laboratórios supracitados para observar seres vivos através de diferentes aparelhos (microscópio e lupa Binocular). Convém lembrar que este convite surgiu após termos conversado previamente com o professor titular da turma e com a coordenadora da instituição.

Após termos realizado o convite, verificou-se grande alvoroço, pois perceberam que a data era para o próprio dia. Relembramos as regras de comportamento no exterior e ordeiramente e em silêncio porque as outras turmas estavam em aulas, saímos da EB1 das Beatas a pé e dirigimo-nos para a ESE. Foi um trajeto tranquilo tanto na ida como na volta, podemos afirmar que o lembrar das regras foi um fator importante para o sucesso da viagem.

Nos laboratórios as crianças cumpriram as regras estipuladas pela técnica do laboratório e colaboraram em todas as atividades para as quais foram solicitadas. Fizeram algumas questões e interagiram com naturalidade com os colegas, professores e técnica de laboratório. Algumas destas evidências estão registadas no diálogo que abaixo apresentamos

(Dr.^a Cristina) - Boa tarde meninos! Chamo-me Dr.^a Cristina

(turma em coro) - Boa tarde Dr.^a Cristina!

(Dr.^a Cristina) - Sabem o que vem ver?

(Rafael) - Vimos ver os seres vivos.

(Dr.^a Cristina) - Muito bem! (apontando para eles) Mas vamos vê-los através destes aparelhos.

(Nota de campo n.º 27 26-01-15)

Antes de a visita começar as crianças pousaram os casacos numa mesa no laboratório para que estivessem mais confortáveis, tendo em conta que a ESE tinha o aquecimento ligado. Posteriormente a Dr.^a Cristina prosseguiu a visita.

(Dr.^a Cristina apontando para o microscópio) - Alguém sabe como se chama este aparelho?

(Sofia) - É um microscópio.

(Dr.^a Cristina) - Muito bem! E sabes para que serve?

(Sofia) - Para vermos coisas muito pequeninas.

(Dr.^a Cristina) - Exatamente. Para vermos o que não conseguimos ver a olho nu. Mas para isso precisamos das lâminas e das lamelas (mostrando o que era cada uma)

(Dr.^a Cristina) - E este alguém sabe?

(Ricardo) - É um microscópio também.

(Dr.^a Cristina) - Tem a mesma função mas chama-se Lupa Binocular.

(Nota de campo n.º 28 26-01-15)

Quanto à organização pelas diferentes áreas dentro do laboratório, as crianças foram bastante autónomas, não solicitando ajuda em momento. “Aos poucos a disciplina se interioriza e a criança passa a obedecer a si mesma, quando descobre a liberdade” (Zatti, 2007, p. 32).

Prosseguimos para a análise e interpretação dos resultados das notas de campo.

7. Apresentação e análise dos dados relativos à Educação Pré-Escolar

Como técnica, optamos pela observação direta, devido à escolha do instrumento da recolha dos dados, as notas de campo. Com foi possível verificar no tópico das experiências de ensino/aprendizagem, muitas vezes é através dele que corroboramos as mesmas.

Passaremos agora à apresentação e análise dos dados obtidos nos contextos da EPE e do 1.º CEB (*vide* tabelas 1 e 2). A nossa orientação ao longo desta investigação foram os nossos objetivos e a questão problema.

Tabela 1 - Análise de conteúdo da Educação Pré-Escolar

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	EPE	Σ u. r. Subcategorias
Construção da autonomia	Rotina Diária	“Ajudei a Maria a apertar a bata”	C4	7
		“Já consegui apertar o sapato”	C6	
		“Hoje comi com a faca e o garfo”	C2	
		“Já consigo cortar com a tesoura, sem me aleijar”	C9	
		“Uma criança de 3 anos de idade já conseguiu ir à casa de banho sozinha”	EE	
		“A criança já sabia o que ia fazer na área da casa”	EE	
		“hoje posso ser o responsável pela sala?”	E17	
	Importância do Espaço	“Eu arrumo os lápis”	C1	4
		“Vou fazer um desenho do vídeo”	C5	
		“Eu ajudo-te arrumar os jogos”	C14	
		“A organização do mobiliário promovia a liberdade de ação da criança”	EE	

	Estratégias promotoras da construção da autonomia	“Em pequeno grupo é mais enriquecedor para o grupo”	EE	6
		“as atividades de exterior incentivam a criança a conhecer o mundo que a rodeia”	EE	
		“a dinâmica e o envolvimento das crianças nas atividades experimentais refletiu-se numa intervenção consistente e reflexiva”	EE	
		“Em grande grupo a dinâmica e o envolvimento das crianças promove um número maior de troca de opiniões”	EE	
		“Individualmente era possível constatar que algumas crianças tinham um conhecimento profundo sobre o tema que mais lhe interessava”	EE	
		“Quando faziam alguma asneira ficavam setadas numa cadeira de forma a refletir na forma como agiu”	EE	

Na tabela podemos ver que esta se encontra dividida por uma categoria: construção da autonomia; por três subcategorias: Rotina diária, Importância do Espaço e Estratégias promotoras da construção da autonomia; unidade de registo, e ainda o contexto onde foram recolhidos os dados.

Na subcategoria da rotina diária podemos verificar alguns exemplos de como esta influenciava na construção da autonomia. Como já referimos no enquadramento teórico, a autonomia é quando a criança pensa, age e faz por vontade própria. Assim sendo, analisaremos as unidades de registo referentes a esta subcategoria. A criança demonstra que já adquiriu competências a nível da motricidade fina quando auxilia outra criança, quando já aperta o sapato sozinha, quando já consegue comer sozinha utilizando os talheres e por último quando consegue recortar com uma tesoura. Podemos verificar um caso de uma criança de 3 anos de idade que já conseguiu higienizar-se sozinha. Na penúltima unidade de registo podemos observar que a criança já consegue planear o que fazer tendo em atenção à rotina diária, ou seja, planeou o que fazer no período designado para fazerem atividades nas áreas. E na última unidade de registo a criança sabe que já adquiriu as competências necessárias para ser a responsável da sala.

Na subcategoria da importância do espaço, podemos observar que este estava bem organizado e adequado à faixa etária do grupo em que realizamos a PES. Neste sentido, a

criança já conseguia arrumar o material utilizado e ao mesmo tempo este encontrava-se à estatura da criança para sua liberdade de utilização.

Na subcategoria, estratégias promotoras da construção da autonomia, podemos observar nas unidades de registo que as estratégias em pequeno grupo, grande grupo, individualmente e até em atividades no exterior todas contribuíram para o processo de construção da autonomia.

De seguida apresentaremos e vamos analisar os dados relativos ao contexto do 1.º CEB.

8. Apresentação e análise dos dados relativos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na tabela 2 podemos ver que esta se encontra de igual modo dividida por uma categoria: construção da autonomia; por três subcategorias: Rotina diária, Importância do Espaço e Estratégias promotoras da construção da autonomia e por unidades de registo, e ainda o contexto onde foram recolhidos os dados.

Tabela 2 - Análise de conteúdo do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	1.º CEB	Σ u. r. Subcategorias
Construção da autonomia	Rotina Diária	“Posso distribuir os livros”	C4	5
		“Posso recolher os TPC”	C6	
		“Já terminei. Vou à mesa buscar um livro para ler”	C2	
		“Vou ao armário buscar o livro”	C9	
		“Questionavam sempre se podiam levantar do lugar para fazer alguma coisa”	PE	
	Importância do Espaço	“A organização do mobiliário facilitava a mobilidade”	PE	6
		“O quadro interativo estava bem posicionado”	PC	
		“Cartaz sobre as regras da sala de aula tinha uma boa visibilidade para todas as crianças”	C14	
		“Sala espaçosa e acolhedora”	PE	

		“A reorganização do espaço promoveu uma melhor dinâmica com a turma”	PE	6
		“A tabuada do 6 estava exposta na sala para ajudar a turma”	PE	
	Estratégias promotoras da construção da autonomia	“O trabalho de grupo favorece a partilha e a confiança”	PE	
		“O diálogo direcionado promove a participação”	PE	
		“O trabalho individual, supervisionado, promove a capacidade de concentração da criança”	PE	
		“O recurso ao Power Point era mais apelativo e promovia mais a autonomia”	PE	
		“A turma tinha mais conhecimentos sobre a área de Estudo do Meio do que das restantes áreas, promovendo assim atitudes mais reflexivas e argumentativas”	PE	
		“O trabalho a pares era vantajoso pois o par ajudava-se mutuamente”	PE	

Na tabela podemos ver que esta se encontra de igual modo dividida por uma categoria: construção da autonomia; por três subcategorias: Rotina diária, Importância do Espaço e Estratégias promotoras da construção da autonomia e por unidades de registo, e ainda o contexto onde foram recolhidos os dados.

Na subcategoria da rotina diária podemos verificar alguns exemplos de como esta influenciava na construção da autonomia, mas agora no contexto do 1.º CEB. Analisando as unidades de registo correspondentes a esta subcategoria, podemos observar que a turma era autónoma, não esquecendo que o grupo de crianças estava integrado num 3.º Ano de escolaridade. Havia sempre alguma criança que queria distribuir os livros, ou recolher os trabalhos de casa. Algumas crianças após terminarem as atividades propostas mais rápido que os restantes colegas, iam buscar uma história para ler enquanto aguardavam que os colegas terminassem.

Na subcategoria da importância do espaço, podemos verificar através das unidades de registo que esta se encontrava organizada, era espaçosa e acolhedora, resultando numa melhor dinâmica com a turma e facilidade de acesso aos armários. O quadro interativo

também se encontrava posicionado para a utilização das crianças e existiam trabalhos expostos para auxiliar a criança em algumas atividades.

Na subcategoria das estratégias promotoras da construção da autonomia, podemos observar nas unidades de registo que o trabalho em grupo, individual e até a pares era vantajoso, no sentido de favorecer partilha e confiança, concentração à criança e a ainda a entreadjudada, respetivamente. Também podemos observar que o recurso ao Power Point era bastante apelativo contribuindo assim para a construção da autonomia.

De seguida interpretaremos os dados referentes aos dois contextos.

9. Interpretação dos dados relativos à Educação Pré-Escolar

Após uma análise dos dados observados, iremos agora fazer uma interpretação dos mesmos. Como fizemos referência no tópico enquadramento teórico, o processo de construção da autonomia envolve várias fatores, mas neste caso em concreto vamos nos centrar só nas subcategorias presentes na *Tabela 1*. Na rotina diária foi possível ver que algumas crianças evoluíram muito, ficando bem mais autónomas do que quando nós começamos a PES. O que para nós parece básico, para estas crianças foi algo de grande trabalho e quando atingiam os objetivos por elas traçadas era motivo de orgulho, por exemplo, comer sozinha com os talheres. Este feito para nós já é tão normal que não damos relevância mas para uma criança de 3 anos de idade é um grande feito pois aproxima-a mais dos seus modelos, que são os adultos. Outro exemplo, o facto de as crianças planearem o que querem fazer e o tempo que têm para o fazer, é algo que para nós por vezes não é tão simples assim pois o tempo é escasso, mas para as crianças foi-se tornando algo importante. E por último, o orgulho de se sentirem “pequenos adultos” e quererem ser os responsáveis é algo que até nós educadores estagiários nos sentimos orgulhosos pois sabemos que não é uma tarefa fácil para eles, mas elas assim sentia-se mais em igualdade connosco. Quanto à importância do espaço, como já foi referido no enquadramento teórico, um espaço organizado à disposição das crianças vai torna-las e ajuda-las a ficarem mais autónomas, como foi possível verificar na análise supracitada. Por fim, mas não menos importante, foram as estratégias utilizadas para promover a autonomia. As atividades em pequeno grupo e em grande grupo eram enriquecedoras e claramente que promoviam a troca de ideias, mas aqueles diálogos individuais com cada criança, ficávamos a conhecer melhor os seus interesses, gostos e até dúvidas do mundo que as rodeia. Era incrível por vezes o conhecimento que elas tinham sobre certos temas, fazia-nos esquecer que estávamos a

conversar com uma criança de 3 anos de idade. Para nós foi algo bastante enriquecedor e ao mesmo tempo que contribuiu para algumas estratégias utilizadas. Mas a estratégia utilizada por nós quando a criança não cumpria as regras ou a autoridade, era algo promotor para autonomia, ou seja, quando esta se comportava desta forma, ela era sentada numa cadeira a refletir sobre o que tinha feito, após algum tempo era realizado um diálogo e chegávamos a um acordo sobre as atitudes pela criança realizadas. Contribuindo assim para uma reflexão intrínseca da criança sobre as suas atitudes, verificamos por várias vezes que essa reflexão era fundamentada, porque por vezes a criança não queria admitir que estava errada.

10. Interpretação dos dados relativos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Prosseguimos agora para a interpretação dos dados relativos ao contexto do 1.º CEB. Tendo em consideração que trabalhamos com uma turma do 3.º Ano de escolaridade, a autonomia já era muita, mas há sempre alguns aspetos que podemos ajudar a criança a ficar ainda mais. Como verificamos na análise supracitada, na rotina diária, o aspeto que mais progressos teve, também devido a sua lacuna, foi o questionamento para a realização de qualquer ação que as crianças queriam fazer. No início da nossa PES, observamos que as crianças quando queriam ir afiar o lápis, ou despejar o aguça, ou até mesmo deitar fora uns papéis rasgados, estas simplesmente levantavam-se e faziam. Estas atitudes muitas vezes resultavam numa perturbação na dinâmica da aula e conseqüentemente no controlo da turma. Mas ao longo da nossa PES conseguimos que as crianças respeitassem e assim contribuimos para que ficassem mais autónomas no sentido de respeitar a autoridade presente na sala. Como referimos no enquadramento teórico a autonomia constrói-se também através de limites entre a criança e a autoridade. Quanto à importância do espaço, também observamos que da forma como estava organizado não era por vezes a melhor, sendo que fizemos algumas alterações até que encontramos a melhor organização para que as atividades prosseguissem com um boa dinâmica, e um melhor proveito principalmente para as crianças, pois eram elas que estavam a aprender. As estratégias utilizadas foram sendo melhoradas por nós devido a relação que tínhamos com a turma nos tempos de intervalo, ou seja, a proximidade e a confiança entre nós e elas fortaleceu a nossa relação pedagógica e por conseqüentemente as atividades foram mais enriquecedoras.

Considerações finais

Neste ponto, vamos refletir sobre a PES realizada no contexto do EPE e do 1.º CEB, perceber se demos resposta à questão problema, pressupondo que os objetivos foram atingidos. Refletimos nas dificuldades sentidas durante o processo e como estas foram ultrapassadas. Faremos ainda algumas reflexões sobre as nossas vivências formativas em contexto educativo e o seu contributo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste sentido queremos salientar a importância da PES na nossa formação como futuros educadores e futuros professores. Isto porque, como refere Mesquita (2011)

A formação inicial é, por excelência, o período da iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de criança a professor. É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa diretamente (p. 13)

Assim, podemos afirmar que a PES contribuiu positivamente para a nossa formação enquanto profissionais de EPE e 1.º CEB.

No decorrer da PES assumimos o papel de observadores mas também de formadores. Tivemos a oportunidade de conviver e realizar experiências de ensino/aprendizagem com as crianças, com quem partilhamos momentos de aprendizagem, de saberes, o que permitiu um desenvolvimento recíproco, contribuindo assim para uma melhor interação com as crianças. Consequentemente encontramos um ambiente rico, estimulante e facilitador o que ajudou no processo da construção da autonomia.

É de realçar que o educador/professor deve ter uma postura reflexiva sobre as práticas fundamentando a ação educativa e refletindo sobre ela. Para Sanches (2012) a formação inicial de um educador/professor deve gerar dinâmicas “que permitam aos educadores e professores assumirem uma visão integradora e integrada da ação educativa, no quadro de percursos de aprendizagem de qualidade e desempenho de funções e situações contextos de natureza cada vez mais complexa e inovadora” (p.126).

Como futuros profissionais aprendemos que era necessário perceber todas as possibilidades quando planeávamos a realização das atividades e a sua eficácia para o desenvolvimento de competências nas crianças. Outra competência que desenvolvemos foi

termos aprendido que controlar o grupo não era necessário assumirmos uma postura autoritária ou seja dentro da sala de atividade (EPE) e na sala de aula (1.º CEB) eramos uma autoridade igual à das educadoras cooperantes e ao professor cooperante, mas sem autoritarismos. Um ponto que também fortaleceu e contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional foi a relação com a educadora cooperante baseada no diálogo, na interajuda e na força que nos dava quando a atividade não corria como esperávamos. A relação com as crianças em ambos os contextos foi extraordinária pois conseguimos “aproximar-nos” das crianças, mas sem nunca se ultrapassar o respeito. Podemos dizer que a amizade, a dedicação, a compreensão e ajuda foram importantes.

Contudo, da nossa ação também fizeram parte dificuldades que fomos superando no decorrer das intervenções em cada contexto. Dificuldades iniciais típicas de cada contexto como, a responsabilidade de ter de assumir o grupo, tanto a nível pedagógico como a nível da formação pessoal sabendo que nós estamos a interferir num processo formativo que será decisivo nas suas vidas. Este foi um dos aspetos de maior impacto, pois é uma enorme responsabilidade. Podemos concluir que ser professor não é só transmitir conhecimentos, este também está em constante aprendizagem, juntamente com as crianças. Aprender a escutar e observar é fundamental para esta profissão, só assim é que conhecemos cada criança, aprendendo a lidar com os seus interesses, motivações e desejos para que assim se obtenham resultados positivos nas suas aprendizagens.

O nervosismo antes do momento de cada intervenção também foi algo que sentimos mas com o passar do tempo e com a ajuda da educadora e do professor cooperante foi desaparecendo. Nesta fase, percebemos que quando realizamos qualquer experiência de ensino/aprendizagem (ex: ovos de páscoa, a prenda do dia da mãe, entre outros), as crianças empenham-se de tal forma que querem fazer tudo sozinhas sem que as ajudemos, no sentido de demonstrarem também a sua autonomia.

Os recursos educativos que utilizamos durante a nossa prática também são outro aspeto a apontar. Entendemos que os materiais devem ser cuidados e adequados às características das crianças, bem como ter em conta a intencionalidade educativa face à sua exploração. Reconhecemos que é fundamental alargarmos o nosso conhecimento em relação à utilização dos materiais, pois estes são uma ferramenta essencial para o educador/professor.

Quanto a questão problema, concluímos que foi respondida e os objetivos alcançados, mas recomeçando a PES os resultados seriam mais breves pois já saberíamos como reagir e que medidas tomar para que os objetivos fossem concluídos com mais eficácia.

Terminamos a PES com mais conhecimentos, saberes, conselhos dos professores e orientadores que nos ajudaram a crescer enquanto pessoas e enquanto profissionais, contribuindo assim para o desenvolvimento de competências integradas e integradoras como educador/professor. Apesar do caminho de aprendizagem ser longo e em formação contínua, seguiremos em frente com a força e garra que as nossas crianças nos mostraram que existe.

Bibliografia

- Afonso, N., Roldão, M. d., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Silva, I. L., & Leite, T. (2010). *Projeto "Metas de Aprendizagem"*. Lisboa: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo- E Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L.S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amado, J. S, Silva, L.C. (2013). Os estudos Etnográficos em Contextos Educativos. In J. Amado (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Apple, M., & Teitelbaum, K. (2001). John Dewey. *Currículo sem Fronteiras* (pp.199-201). v.1, n.2, Julh/Dez.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Barros, L. (2004). *Perturbação de Eliminação na Infância e Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bento, A., & Mendonça, A. (2010). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança/ Currículo/ Inovação/ Supervisão* (2º ed.). CIE-UMa Centro de Investigação em Educação.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Setúbal: Marina Editores, Lda.
- Bossa, N. (2005). *Escola Ideal e Ideal da Escola: Análise Histórico-filosófica da Instituição Escolar*. Obtido em www.psicologia.com.pt
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2006). *A criança dos 3 aos 6 anos. O desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Editorial Presença
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.33-46). Lisboa: Lidel.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Dessa, M. L. (2014). *Entre a oposição e a negociação: Um projeto de investigação-ação sobre o papel do adulto na prevenção e mediação de conflitos entre pares na infância*. Porto: Instituto Politécnico do Porto- Escola Superior de Educação.
- Dewey, J. (2005). *A Concepção Democrática da Educação*. Viseu: Livraria Pretexto.
- Dias, J., & Bhering, E. (janeiro/abril de 2004). A Interação Adulto/ Crianças: foco central do planeamento na educação infantil. *ContraPontos, IV*, pp. 91-104. *Educação de Infância*". Porto, Porto Editora.
- Educação, M. d. (31 de Março de 2015). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP)*. Obtido de Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: www.dgicd.min-edu.pt/avaliacaointerna/.../aprend_baseres_probl03.pdf
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Formosinho, J. O., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para*

- a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* . Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2008). *Pedagogia(s) com o Passado Construindo o Futuro*. Porto: Artmed.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (15ª ed.). São Paulo: Paz e Terra
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa (5ª ed)*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gessel, A., Ilg, F. & Ames, L. (2000). *A criança dos 0 aos 5 anos: O bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2004). *“Educar a criança”*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança (5ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lokes, N., & Landry, R. (2005). *A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children’s adjustment and achievement in school*. *Journal of Personality*, 73, 1215-1235.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Horizontes

Pedagógicos-Instituto Piaget.

Lalande, André. (1999) *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Lino, D. (1996). “*Modelos Curriculares para a Educação de Infância*”. Porto: Porto Editora. (pp.95, 102-103)

Ludovico, O. M. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão* (1º ed.). Penafiel: Editorial Novembro.

Malaguzzi, L. (2008). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.59-104). Porto Alegre: Artmed.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor - Representações sobre a Formação e a Profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas* (1º ed.). Porto: Profedições.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas-Ensino Básico* (4º ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério, E. (1997). *Orientações Curriculares param Educação de Pré-escolar*. Lisboa:

Ministério da Educação.

Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68.

Monteiro, R. (2013). Pedagogia - Reggio Emilia - Construir o Conhecimento. *Coisas de Criança - O Guia para os Pais e os Educadores* 61, pp. 4-5.

National Institute of Child Health and Human Development (2008). *Mothers' and Fathers' Support for Child Autonomy and Early School Achievement*. *Development Psychology*, 44(4), 895-907.

Nucci, L. P., Killen, M., & Smetana, G. J. (1996). Autonomy and personal: Negotiation and Social Reciprocity in Adult-Child Social Exchanges. In. M. Killen (Ed.) *Children's autonomy, social competence, and interactions with adults and other children: exploring connections and consequences* (p.7-24). San Francisco: Jossey-Bass.

Oliveira Formosinho, J., Spodek, B., Brown, C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (3º ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Pereira, Í. S. (janeiro/abril de 2010). Contributos para uma discussão das Metas de Aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância* nº 92, pp. 55-65.

Pereira, Í. S. (julho/dezembro de 2012). Sobre a definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em Portugal: reflexão centrada nas aprendizagens de carácter linguístico. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 217-228.

Pikunas, J. (1979). Capítulo 10: Começo da segunda infância. In J. Pikunas,

- Desenvolvimento Humano*. São Paulo: McGrawHill.
- Pinazza, M. A. (2008). *John Dewey : Inspirações para uma pedagogia da Infância* . Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, M. C. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula* . Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Série Estudos.
- Roldão, M. d. (2010). *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). *Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sanches, M. (2012). *Educação de Infância com Tempo Fundador: repensar a formação de Educadores para uma ação educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Santos, M. R., & Rubio, J. A. (2014). Autonomia e a Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1* , pp. 1-20.
- Schaffer. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smetana, J. G. (1988). *Adolescents' and parents' conceptions of parental authority*. *Child Development*, 59 (2), p. 321-35

Sousa, A. B. (2009). *“Avaliação do Desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos”*. Lisboa: Livros Horizonte.

Teixeira, F. (2011). Da Natureza da Observação Pedagógica: Da Objetividade à Interpretação. In E. A., Machado, M. P., Alves, F. R., Gonçalves. *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*, (17-37). Santo Tirso: De Facto Editores.

Vandenplas-Holper, C. (1983). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.

Zatti, V. (2007). *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: Edipucrs.

Anexos

Anexo I



Matemática

3º Ano

Nome: _____

1. Efetua as seguintes operações. (Divisão por 10, 100, 1000)

$70 : 10 =$

$85 : 10 =$

$150 : 10 =$

$100 : 10 =$

$340 : 10 =$

$100 : 100 =$

$560 : 100 =$

$785 : 100 =$

$1560 : 10 =$

$1300 : 100 =$

$3367 : 10 =$

$8943 : 100 =$

$12\ 000 : 100 =$

$7000 : 100 =$

$2360 : 1000 =$

$4600 : 1000 =$

$56\ 000 : 1000 =$

$40\ 000 : 1000 =$

$$34\ 000 : 1000 =$$

$$23\ 870 : 1000 =$$

$$23\ 500 : 100 =$$


$$56\ 367 : 1000 =$$

Anexo II

O Pedro e o Carlos compraram dois chocolates iguais.


Pedro vou comer $\frac{2}{4}$ do meu chocolate.

E eu vou comer $\frac{1}{2}$ do meu chocolate




A Sara ouviu a conversa e ficou a pensar...


Quem vai comer mais chocolate?



Para esclarecer a sua dúvida decidiu fazer o seguinte esquema:




O Carlos dividiu o chocolate em quatro partes e comeu duas.



O Pedro dividiu o chocolate em duas partes e comeu uma.

Comparando a parte que será comida (azul) a Sara concluiu que ambos comeram a mesma quantidade.

Assim podemos concluir que:

$$\frac{1}{2} = 1 : 2 = 0,5$$
$$\frac{2}{4} = 2 : 4 = 0,5$$

$$\frac{1}{2} = \frac{2}{4}$$

Duas fracções que representam a mesma quantidade chamam-se **fracções equivalentes**.

Fracções equivalentes

- Duas fracções são equivalentes quando representam o mesmo número.
- Para obter fracções equivalentes a uma fracção dada multiplica-se ou divide-se o numerador e o denominador da fracção pelo mesmo número, diferente de zero.

Por exemplo:

$$\frac{3}{4} = \frac{12}{16} \quad \frac{15}{20} = \frac{3}{4}$$

Diagram illustrating the multiplication and division of fractions to find equivalents. For $\frac{3}{4} = \frac{12}{16}$, the numerator 3 is multiplied by 4 to get 12, and the denominator 4 is multiplied by 4 to get 16. For $\frac{15}{20} = \frac{3}{4}$, the numerator 15 is divided by 5 to get 3, and the denominator 20 is divided by 5 to get 4.

Copia para o caderno e completa de modo a obteres fracções equivalentes.

Diagram 1: $\frac{3}{5}$ with arrows labeled $\times 3$ and $\times 3$ pointing to a blank space.

Diagram 2: $\frac{1}{2}$ with arrows labeled $\times 10$ and $\times 10$ pointing to a blank space.

Diagram 3: $\frac{8}{6}$ with arrows labeled $\div 2$ and $\div 2$ pointing to a blank space.

Diagram 4: $\frac{9}{18}$ with arrows pointing to a blank space.

Diagram 5: $\frac{15}{25}$ with arrows labeled $\div 5$ and $\div 5$ pointing to a blank space.

Diagram 6: $\frac{4}{7}$ with arrows pointing to a blank space.

2- Completa de modo a obteres fracções equivalentes.

$$\frac{2}{5} = \frac{\quad}{20} \quad \frac{6}{3} = \frac{24}{\quad} \quad \frac{\quad}{40} = \frac{1}{2} \quad \frac{10}{\quad} = \frac{5}{16}$$

3- Assinala, com um círculo, as fracções equivalentes a:

Row 1: $\frac{4}{8}$ (circled) \rightarrow $\frac{1}{2}$ $\frac{2}{4}$ $\frac{16}{20}$ $\frac{5}{16}$ $\frac{8}{20}$ $\frac{24}{60}$ $\frac{16}{10}$ $\frac{8}{2}$ $\frac{4}{5}$

Row 2: $\frac{4}{3}$ (circled) \rightarrow $\frac{3}{4}$ $\frac{24}{18}$ $\frac{12}{12}$ $\frac{8}{6}$ $\frac{16}{36}$ $\frac{1}{36}$ $\frac{8}{18}$ $\frac{4}{12}$ $\frac{2}{9}$

4- Assinala, com um X, os pares de fracções que são equivalentes

Row 1: $\frac{1}{2}$ e $\frac{4}{8}$ $\frac{3}{4}$ e $\frac{9}{13}$

Row 2: $\frac{9}{5}$ e $\frac{18}{10}$ $\frac{2}{6}$ e $\frac{1}{3}$ $\frac{4}{5}$ e $\frac{4}{10}$

Row 3: $\frac{6}{12}$ e $\frac{1}{2}$ $\frac{10}{20}$ e $\frac{1}{4}$