

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

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

Relatório Final

AS “CEM” APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

A estória de uma experiência em EPE e 1.º CEB

Maria de Fátima Gomes Rodrigues

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Maria de Fátima Gomes Rodrigues

Relatório Final

AS “CEM” APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

A estória de uma experiência em EPE e 1.º CEB

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

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Fátima Neves

Arguente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Orientador: Professora Doutora Ana Coelho

Data de realização da Prova Pública: 9 de novembro de 2016

Classificação: Dezoito (18) valores

Setembro, 2016

Aos meus pais. A ti, Coimbra.

AS “CEM” APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

A estória de uma experiência em EPE e 1.º CEB

Resumo

O relatório que a seguir se apresenta evidencia as aprendizagens realizadas ao longo da prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nele é exposto o meu percurso formativo em ambas as valências acima mencionadas.

Numa primeira parte do trabalho destaca-se a contextualização dos ambientes educativos onde se desenvolveram as práticas de estágio profissionalizante, apresentando-se uma breve reflexão acerca das aprendizagens por eles proporcionadas. Numa segunda parte são explanadas cinco experiências-chave que considere cruciais para o desenvolvimento da minha prática. Assim, elegidas pelo impacto que tiveram ao longo deste processo, é dada primazia à arte enquanto linguagem que diferencia as múltiplas formas de expressão da criança, passando pela influência que o risco carrega na primeira infância, sempre valorizando a livre expressão das “cem linguagens da criança” (Malaguzzi, 1998 citado em Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Apresenta-se igualmente, um pequeno trabalho de investigação que procura dar voz às crianças relativamente aos espaços valorizados pelas mesmas, em contexto de jardim-de-infância. Em regime transversal a ambas as valências, surge uma breve reflexão sobre as potencialidades da implementação da Metodologia de Trabalho por Projeto e o seu impacto nos diferentes contextos de estágio.

Palavras-chave: prática pedagógica; aprendizagem crítico-reflexiva; metodologias ativas; múltiplas linguagens.

ONE “HUNDRED” LEARNINGS OF CHILDREN

The story of a Preschool Education and teaching the 1st Cycle of Basic Education teaching experience

Abstract

The following report presents my learning experiences through my teaching practice under the Master Degree in Preschool and 1st Cycle of Basic Education. My training course path in both areas is also presented.

In the first part of this report, I present a contextualization of the educational environments where the professional internship practices took place, with a brief reflexion on my learnings through the process. On a second part, I explore five key-experiences that I found crucial for my practice development. These, chosen by their impact along this process, reflect the importance of Art as a language that differentiates the multiple ways of children’s expression, approaching the influence of risk in the early childhood, always highlighting the free expression of the “One Hundred Languages of Children” (Malaguzzi, 1998 cit in Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

It is also presented a small investigation aiming to give voice to children in relation to spaces they value in kindergarten context. Moreover, I present a brief reflexion on the potentialities of implementing the Project Work Methodology and its impact on the different contexts of my internship.

Keywords: pedagogical practice; critical and reflective learning; active methodologies; multiple languages.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	5
A PRIMEIRA INFÂNCIA E AS SUAS “CEM” APRENDIZAGENS	7
1.1. Organização do Ambiente Educativo	9
1.1.1. Caracterização e Organização da Instituição	9
1.1.2. Relações com os Pais e Parceiros Educativos.....	11
1.1.3. Organização do Espaço Pedagógico	12
1.1.4. Organização do Tempo Pedagógico.....	13
1.1.5. Caracterização do Grupo de Crianças	14
1.1.6. Intervenção Educativa da Educadora Cooperante.....	15
1.2. Itinerário Formativo	16
1.2.1. Fase de Reconhecimento.....	17
1.2.2. Fase de Integração.....	18
1.2.2.1. Definição do Problema.....	18
1.2.2.2. Desenvolvimento do Projeto	20
1.2.2.3. Avaliação/ Divulgação do Projeto	21
1.2.3. Fase de Retrospectiva	22
UMA OUTRA PERSPETIVA COM DIVERSAS APRENDIZAGENS	27
2.1. Contexto Institucional	29
2.2. Caracterização e Organização da Instituição	30
2.3. Organização do Espaço Pedagógico	31
2.4. Organização do Tempo Pedagógico	31
2.5. Caracterização da Turma	32
2.6. Intervenção Educativa da Professora Cooperante.....	33
2.7. Itinerário Formativo	35
2.7.1 Fase de Observação.....	35
2.7.2. Fase de Intervenção.....	36
2.7.3. Fase de Retrospectiva	38
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	41
Capítulo III – Experiências-chave em Educação Pré-Escolar	43
3.1. Investigar as Vozes das Crianças	45
3.1.1. Objetivo da investigação.....	46

3.1.2. Contexto de investigação e participantes	46
3.1.3. Métodos e instrumentos.....	47
3.1.4. Planeamento e implementação	48
3.1.4.1. Fase I – Recolha de informação	48
3.1.4.2. Fase II – Triangulação dos dados	49
3.1.4.3. Fase III – Decisão.....	51
3.1.5. Conclusão.....	52
3.2. Um Ateliê com Cem Linguagens	53
3.2.1. <i>Reggio Emília</i> e as cem linguagens da criança.....	53
3.2.2. A expressão artística da criança	55
3.2.3. O espaço ateliê como terceiro educador.....	56
3.2.4. A construção de um ateliê no quintal	57
3.3. Arriscar desde a Primeira Infância	58
Capítulo IV – Experiência-chave Transversal ao Contexto de EPE e 1.º CEB	65
4.1. Dois Projetos, Dois Contextos, Uma Abordagem.....	67
4.1.1. Fase I – Definição do Problema	69
4.1.2. Fase II – Planificação e Desenvolvimento	70
4.1.3. Fase III – Execução	71
4.1.4. Fase IV – Avaliação/Divulgação.....	73
4.1.5. Reflexão Final	74
Capítulo V – Experiências-chave em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	75
6.1. Um Projeto Incubador de Projetos	77
6.1.1. Da prática em EPE à ideia de um projeto.....	77
6.1.2. Pertinência do Projeto	78
6.1.3. Definição do problema: Episódio “O Filme de Natal”	79
6.1.4. Os primeiros passos do ateliê artístico	80
6.1.5. Os primeiros projetos	80
6.1.6. Perspetivando o futuro.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS.....	105
APÊNDICES	109

Índice de Anexos

Anexo 1: Categorizar o risco em educação de infância.....	107
--	-----

Índice de Apêndices

Apêndice 1: O Quintal do JI.....	111
Apêndice 2: Sala de atividades.....	113
Apêndice 3: Paredes que falam, documentam	114
Apêndice 4: Organização do tempo pedagógico.....	115
Apêndice 5: Indutores do projeto "Poções Malcheirosas"	116
Apêndice 6: Teias de conceitos do projeto "Poções Malcheirosas"	117
Apêndice 7: Documentação pedagógica do projeto "Poções Malcheirosas"	118
Apêndice 8: Divulgação dos projetos.....	127
Apêndice 9: Sala de aula	129
Apêndice 10: Brincar e aprender - Atividades dinamizadas	130
Apêndice 11: Abordagem de mosaico - Registos fotográficos da fase I	132
Apêndice 12: Guião da entrevista feita aos pais, educadoras cooperantes e auxiliares educativas.....	136
Apêndice 13: Categorização dos dados.....	137
Apêndice 14: Documentação pedagógica das mudanças efetuadas.....	143
Apêndice 15: Episódio de Natal.....	154
Apêndice 16: Projeto "Missão Colorir V.V."	163

Índice de Figuras

Figura 1: Construção realizada pelas crianças no espaço exterior.....	111
Figura 2: Brincadeiras recorrentes do espaço exterior.....	111
Figura 3: Criança a brincar às escondidas numa das casinhas do "quintal".	112
Figura 4: Diferentes perspetivas do espaço exterior do JI.....	112
Figura 5: Diferentes funcionalidades do mesmo espaço da sala de atividades.	113
Figura 6: Atividade de expressão plástica a decorrer na "mesa grande".	113

Figura 7: Documentação afixada nas paredes da sala de atividades.....	114
Figura 8: Documentação que acompanha uma das atividades do projeto desenvolvido no ano anterior.	114
Figura 9: Perspetiva de uma das paredes do JI preenchida com desenhos feitos pelas crianças.....	114
Figura 10: Criança a fazer um bolo de aniversário utilizando as flores e folhas do "quintal".....	116
Figura 11: Provocação deixada ao grupo com a intenção de despertar a sua curiosidade sobre o interesse acima mencionado.....	116
Figura 12: Teia inicial construída pelas crianças.....	117
Figura 13: Receita deixada pelo Tomé.	118
Figura 14: Primeira poção do projeto.	118
Figura 15: Tinta verde resultante da primeira poção.	119
Figura 16: Poções malcheirosas.....	119
Figura 17: Carta enviada ao Tomé.....	120
Figura 18: Material deixado pelo Tomé.....	121
Figura 19: Poção das flores.....	121
Figura 20: Livro das poções.....	122
Figura 21: Cooperação entre o grupo.....	122
Figura 22: Poção dos cristais de açúcar.	123
Figura 23: Sinal de perigo desenhado pelas crianças.....	124
Figura 24: Poção dos cristais de sal.	124
Figura 25: Poção da tinta invisível.....	125
Figura 26: Poção dos vernizes.	125
Figura 27: Construção do Livro das Poções Malcheirosas.	126
Figura 28: Divulgação dos multiprojetos aos pais e restante comunidade educativa.	127
Figura 29: Perspetiva de uma das divisões do labirinto construído com caixas.	127
Figura 30: Livro das Poções Malcheirosas afixado numa das paredes do labirinto.	128
Figura 31: Receita da poção do verniz, uma das poções do Livro das Poções Malcheirosas.....	128

Figura 32: Planta da sala de aula.	129
Figura 33: Perspetiva da sala de aula.	129
Figura 34: Jogo das profissões.	130
Figura 35: Atividades inseridas na semana dos transportes e telecomunicações. À direita uma atividade de matemática envolvendo dinheiro real, à esquerda a visita ao Museu Virtual da RTP.	130
Figura 36: "Vamos fazer chocolate quente". Uma atividade que conciliou o tema da semana - O Inverno - com a introdução da divisão equitativa.	131
Figura 37: Jogo "À Descoberta dos Açores e da Madeira".	131
Figura 38: Mosaico construído por uma das crianças do grupo, em casa, logo depois da primeira conversa sobre o tema.	132
Figura 39: Guião de entrevista construído por um das crianças do grupo.	132
Figura 40: Criança reproduz o seu percurso pelo JI com material de desperdício utilizado na área das construções.	133
Figura 41: Criança a fotografar os colegas no espaço exterior.	133
Figura 42: Criança a organizar as fotografias tiradas no seu percurso pelo JI.	134
Figura 43: Criança a rever o filme do seu percurso pelo JI.	134
Figura 44: Criança a construir o seu mapa.	135
Figura 45: Mapa realizado por uma das crianças do grupo.	135
Figura 46: Caixa surpresa deixada pelo Tomé.	143
Figura 47: Limpeza da casinha azul.	144
Figura 48: Decoração dos sofás.	145
Figura 49: Decoração das almofadas.	145
Figura 50: Livros trazidos pelas crianças.	146
Figura 51: Decoração das estantes da biblioteca.	148
Figura 52: Resultado final.	148
Figura 53: Notícias do Tomé.	149
Figura 54: Construção de instrumentos para o ateliê.	150
Figura 55: Decoração do ateliê.	151
Figura 56: Casa de pombas transformada num ateliê.	153
Figura 57: Abertura da caixa	154

Figura 58: Exploração de alguns dos materiais da caixa. Construção de uma película animada com os blocos de papel branco.	154
Figura 59: Convite para a festa de Natal/divulgação do filme.....	157
Figura 60: Construção do guião do filme.	157
Figura 61: Criança a preparar a sua personagem.	159
Figura 62: Preparação dos cenários e adereços.....	159
Figura 63: Preparação para as filmagens.	161
Figura 64: Operacionalização das filmagens.	161
Figura 65: Crianças a brincarem livremente pelos prados de V.V..	165
Figura 66: Observação de ovário de uma planta.....	166
Figura 67: Criança a preencher a tabela de registo.	166
Figura 68: Sementes utilizadas na atividade "Herbário lá da Escola".	168
Figura 69: Turma a plantar as sementes.	168
Figura 70: Ilustração das plantas que se imaginava que fossem crescer.	169
Figura 71: Visita à exposição "O Parque Macro II" patente nos jardins da Fundação de Serralves.	171
Figura 72: Pintar com ramos de árvores. Oficina de arte "As árvores também contam estórias".	171
Figura 73: Oficina de arte "Tinta à Solta!".	172
Figura 74: Aluno a explorar o videoprojector.....	174
Figura 75: Exploração das frações a partir do interesse sombras.	174
Figura 76: Criança a contornar a sombra da colega.....	176
Figura 77: Criança a contornar a sombra de uma das árvores da escola.	176
Figura 78: Aluna a recortar a sua " tatuagem".	178
Figura 79: Produção de "tatuagens" a partir de sombras.	178
Figura 80: Projeção do medo em frente ao sonho.....	180
Figura 81: Jogos de luz e sombra.....	182
Figura 82: Construção das máscaras de Veneza.	184
Figura 83: Aluna a pintar a cara da colega.	184
Figura 84: Visita aos locais históricos da aldeia.	185
Figura 85: Procura dos locais que poderiam ser coloridos.	187
Figura 86: Cartaz da divulgação.	192

Figura 87: Apresentação da história da vaca sereia.....	192
Figura 88: Apresentação dos jogos de luz e sombra.....	193
Figura 89: Pais a vestirem as árvores de V.V.....	193
Figura 90: Animação de rua presente na festa de divulgação.....	194

Índice de Quadros

Quadro 1: Categorias e subcategorias do brincar arriscado (retirado de Sandster, 2009).	107
Quadro 2: Rotina diária da instituição.....	115

Índice de Abreviaturas e de Siglas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EE – Encarregado de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

ETI – Escola a Tempo Inteiro

JI – Jardim-de-Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PAAPI – Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

SAC – Sistema de Acompanhamento da Criança

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório propõe-se apresentar, de forma fundamentada e reflexiva, as “cem” aprendizagens que mais se evidenciaram ao longo do meu período de prática supervisionada, nos contextos educativos de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A intervenção realizada desdobrou-se em dois períodos de estágio que decorreram em contexto de Jardim de Infância (JI) entre os meses de março e junho de 2015 e em contexto de 1.º CEB de outubro de 2015 a fevereiro de 2016, ambos com a regularidade de três dias por semana.

Durante o desenvolvimento da minha prática pedagógica procurei sustentar as minhas opções educativas, na crença de que trabalhar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. “É [um] caminho que vai sendo tecido e construído no percurso com as crianças” (Fernandes & Trois, s.d., p. 4).

“A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação envolve o mundo” (Einstein, s.d., citado em Freitas, 2016, p. 26) e, por isso mesmo, o educador/professor deve trilhar este caminho nunca descurando a curiosidade espontânea das crianças na procura de conhecimento. Por este motivo, designei este relatório como “As Cem Aprendizagens da Criança: a estória de uma experiência em EPE e 1.º CEB”, por apresentar a narrativa de duas práticas fomentadas pelas “cem linguagens da criança” (Malaguzzi, 1998 citado em Edwards, Gandini, & Forman, 2016) que me desafiaram a reconstruir as minhas competências profissionais e me proporcionaram momentos plenos de desafio que motivaram o meu desempenho crítico-reflexivo.

Como menciona Alarcão (2003), é essencial que o professor/educador tenha competência para o pensamento e reflexão e que não seja um simples reprodutor de intervenções e práticas desatualizadas. Esta noção não teria o mesmo impacto se o foco central desta jornada não fossem as crianças e por isso a elas devo todas as aprendizagens a que, ao longo deste relatório, procuro dar visibilidade.

O relatório encontra-se organizado em duas partes principais – Parte I e II. A Parte I integra a contextualização e itinerário formativo das práticas de ensino supervisionadas em EPE [Capítulo I] e Ensino do 1.º CEB [Capítulo II], constituída pela respetiva caracterização dos ambientes educativos que me proporcionaram o

desenvolvimento dos estágios profissionalizantes. Ainda na mesma parte, é apresentada uma análise crítico-reflexiva das minhas opções educativas, realçando aspetos pertinentes de reflexão, com base na visão holística das aprendizagens das crianças. Na Parte II, procuro, fundamentalmente, dar a conhecer experiências da prática que considereí fulcrais no decurso dos estágios. Assim, são expostas cinco experiências-chave, repartidas pelos capítulos III, IV e V, integrando o capítulo III as experiências-chave respeitantes à EPE, o capítulo IV, uma experiência transversal aos dois níveis educativos (EPE e 1.º CEB) e o capítulo V as experiências-chave referentes ao 1.º CEB.

No que concerne às experiências-chave, relativas às vivências do estágio em EPE, são apresentadas duas experiências intituladas de “Arriscar desde a Primeira Infância” e “Um Ateliê com Cem Linguagens”, que privilegiam a livre expressão da criança e a sua espontaneidade, em consonância com as experiências-chave referentes ao 1.º CEB, intituladas “Um Projeto Incubador de Projetos” e “Currículo Sem Tempo”.

No que diz respeito à experiência-chave transversal é apresentada uma breve reflexão sobre o vigor da metodologia de trabalho por projetos no decorrer das práticas educativas em EPE e 1.º CEB. O relatório inclui ainda uma experiência-chave relativa a um trabalho de investigação desenvolvido a partir de uma abordagem que procura dar voz às crianças, em contexto de jardim-de-infância (JI).

Por último, são mencionadas as considerações finais, que procuram sintetizar o conjunto de aprendizagens realizadas ao longo das práticas educativas, apresentando uma reflexão final acerca desse percurso formativo.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

A PRIMEIRA INFÂNCIA E AS SUAS “CEM” APRENDIZAGENS

Capítulo I – Contextualização e Itinerário Formativo em Educação Pré-Escolar

O ambiente educativo, nas múltiplas dimensões que integra, reflete, em muitos aspetos, a ação educativa promovida (ME, 1997). Assim, pretende-se, no presente capítulo, caracterizar o contexto educativo no qual se desenvolveu a prática pedagógica em Educação Pré-Escolar. Apresenta-se igualmente uma breve descrição do itinerário formativo, acompanhada de uma análise reflexiva dividida em três momentos: fase de observação, fase de integração e fase de retrospectiva.

1.1. Organização do Ambiente Educativo

1.1.1. Caracterização e Organização da Instituição¹

Localizado na cidade de Coimbra, mais concretamente na freguesia de Santo António dos Olivais, o Jardim de Infância em que se desenvolveu a prática pedagógica destina-se a crianças de uma comunidade específica, com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A organização em causa desenvolve atividades, no âmbito da prestação de serviços de apoio à infância, nas vertentes de creche, para crianças dos três meses aos três anos de idade, e de jardim-de-infância. A instituição destinada à educação da primeira infância proporciona à criança um clima de segurança física e afetiva, cooperando estreitamente com as famílias, no bem-estar e desenvolvimento integral de cada criança.

O JI em referência tem uma abordagem sócio construtivista própria, inspirada no Modelo *Reggio Emília*. Nesta perspetiva, a criança é vista como um ser competente, um aprendiz ativo com voz própria, que deve ser escutado e valorizado (Kinney & Wharton, 2009). Assim, o pilar deste modelo pedagógico alicerça-se na Pedagogia da Escuta e nas “cem linguagens da criança” (Malaguzzi, 1998 citado em Edwards, Gandini, & Forman, 2016)² integrando também a arte enquanto motor de desenvolvimento e aprendizagem (Lino, 2013).

¹ A informação presente neste subtítulo foi adaptada do Projeto Educativo em vigor no ano letivo de 2014/2015.

² Os pressupostos teóricos do Modelo *Reggio Emília* encontram-se aprofundados no capítulo III, na experiência-chave “Um Ateliê com Cem Linguagens”.

Funcionando em regime diurno, a instituição abre portas às 8 horas e encerra às 18 horas e 30 minutos, operando de segunda a sexta-feira, todos os meses do ano, à exceção do mês de agosto. A organização do tempo pedagógico integra ainda como atividades curriculares semanais, sessões de psicomotricidade e expressão musical e como atividades extracurriculares, dança, teatro, natação, ténis e inglês, de participação não obrigatória.

No interior das instalações existem quatro salas de atividades, um salão polivalente, um ginásio/dormitório, cinco casas de banho, uma biblioteca, duas “casinhas” de jogo simbólico³, um pequeno espaço com cabides e um ateliê⁴. No exterior, o quintal⁵ (cf. apêndice 1) está organizado de forma a dar continuidade às atividades realizadas no espaço interior. Assim, na sua organização é tida em consideração a mesma preocupação que orienta a construção dos espaços interiores, na medida em que oferece “múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social” (Lino, 2013, p. 122).

O JI conta também com a participação de cinco educadores de infância⁶, oito assistentes operacionais⁷, uma técnica superior e um professor de expressão musical, que trabalham em cooperação no cuidado destas crianças, no sentido de darem resposta às suas necessidades, bem como às das suas famílias. Como afirmam Spodek e Saracho (1998) todos os elementos da equipa educativa contribuem para a educação das crianças, deixando, em cada um deles, a sua marca.

³ A “casinha” de jogo simbólico é um espaço destinado ao *brincar ao faz-de-conta*, onde a criança exprime emoções, brinca com disfarces, constrói cenas familiares próximas do seu meio, representa papéis, situações, pessoas, conflitos. Neste espaço as crianças interagem, experimentam, manifestam-se (Ferreira, 2004).

⁴ O ateliê é um espaço próprio para a investigação das motivações das crianças, um espaço onde a criança pode explorar, com as mãos e com a mente, uma variedade de instrumentos, técnicas, materiais que apoiam os seus projetos. É ainda, um espaço de provocação que favorece todas as linguagens simbólicas, verbais e não-verbais (Edwards, Gandini, & Forman, 1999) (cf. experiência-chave “Um Atelier com Cem Linguagens”).

⁵ A comunidade educativa do JI em referência designa o espaço exterior da instituição como “quintal”.

⁶ Quatro educadoras responsáveis por quatro grupos de crianças e um educador exercendo funções de diretor pedagógico.

⁷ Seis auxiliares de educação e duas auxiliares de limpeza e apoio à alimentação.

1.1.2. Relações com os Pais e Parceiros Educativos

Quando falamos em *Reggio Emilia*, falamos fundamentalmente na intensidade das relações entre os três protagonistas do processo educativo – crianças, professores e pais. Neste âmbito, os encontros e reuniões com os pais constituem um importante meio de desenvolvimento da equipa, na medida em que ambas as partes adquirem uma maior consciência das contribuições uns dos outros (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

No jardim-de-infância em questão, as famílias envolvem-se espontaneamente na dinâmica da instituição, participando em projetos e atividades promovidas pela equipa educativa. A instituição estabelece esta parceria através de reuniões e conversas informais diárias, no entanto, perante a eventual indisponibilidade dos pais, é tida em consideração a passagem de informação “pai a pai”, em que se procura que os pais mais ausentes estejam sempre envolvidos nas dinâmicas da instituição, nem que seja através do *e-mail* pessoal ou do placard da entrada.

Para além disso, as salas de atividades estão abertas à entrada das famílias que podem circular livremente pelas instalações. Por outro lado, destaca-se nesta relação, a intervenção dos pais enquanto atelieristas, podendo assim envolver-se na dinamização de atividades inseridas no âmbito dos multiprojetos desenvolvidos pelos seus educandos, afetando significativamente tanto a visão e comportamento dos pais, como o desenvolvimento e educação dos filhos⁸ (Spodek, 2002).

Em relação aos parceiros educativos, a instituição procura estabelecer parcerias que respondam às necessidades da comunidade educativa das quais destacam, a colaboração com a Escola Superior de Educação, com departamentos/ investigadores da Universidade de Coimbra, o Museu da Ciência, a Ludoteca da Câmara Municipal de Coimbra e o Conservatório de Música.

Todavia, o envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos constitui um processo que se vai construindo, na medida em que “encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do

⁸ Este envolvimento será justificado na experiência-chave “Um Ateliê com Cem Linguagens”.

educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver” (ME, 1997, p. 46). Um aspeto que a equipa pedagógica se propõe a melhorar.

1.1.3. Organização do Espaço Pedagógico

Falar em espaço, no âmbito da primeira infância, não basta. É preciso sim, falar na importância do meio onde está inserida a íntima relação entre as interações sociais da criança e as suas aprendizagens. Meio, aqui entendido, como o cenário que reflete as suas capacidades e a dinâmica do grupo (Horn, 2004).

Em *Reggio Emilia*, o espaço é entendido sob múltiplas perspetivas, legitimando-se como um elemento do currículo que pode ser um potencial desafiador ou limitador de aprendizagens (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Como tal, a organização espacial é vista como um terceiro educador, que permite à criança participar na sua organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar (Lino, 2013). Como educador, o espaço deve ser flexível e dar resposta às necessidades do grupo, permitindo às crianças ser protagonistas do seu próprio conhecimento, perspetiva também enfatizada por Freire (1986, citado em Horn, 2004) que a fortalece com a confirmação de que o espaço é o retrato da relação pedagógica, que inclui as descobertas e conquistas do grupo (Horn, 2004).

Neste sentido, torna-se fundamental que a sala de atividades transpareça referenciais da criança, concedendo-lhes a autonomia de organizarem e preencherem o espaço com os seus trabalhos e decoração, caminhando em prol da criação de um ambiente familiar que retrate a evolução das aprendizagens do grupo (Horn, 2004). Esta é uma dimensão curricular que condiciona a aprendizagem das crianças, sendo imprescindível que cada uma contribua com a sua sensibilidade e criatividade na decoração do espaço.

Nesta sala havia um espaço dedicado à leitura, um outro dedicado às ciências e ainda outro destinado a construções com diversos materiais de diferentes tamanhos. Existia, ainda, uma área reservada às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), a área do tapete, um cavalete de pintura e duas mesas centrais,

intituladas de “mesa de jogos” e “mesa grande”, destinadas a jogos de mesa e atividades de expressão plástica, respetivamente (cf. apêndice 2).

As paredes da sala destacavam-se pelas múltiplas funções que desempenhavam de “espaço temporário ou permanente de exposição de documentação” (Malaguzzi, 1998, citado em Lino, 2013, p. 123) e integravam elementos das múltiplas experiências que concediam uma identidade ao grupo que delas fizeram parte (cf. apêndice 3).

Por toda a instituição encontravam-se expostos trabalhos das crianças, acompanhados por fotografias ou documentação escrita pelas educadoras. Como evidencia Malaguzzi (1998, citado em Lino, 2013), “as nossas paredes falam, documentam...” (p. 123). Perspetiva à qual Gandini (1984, citado em Lino 2013) acrescenta a importância da organização e escolha dos materiais, pois acredita que são eles que “juntamente com as produções das crianças...dão cor ao espaço das salas” (p. 123). Nesta medida, os materiais e objetos da sala de atividades estavam organizados em recipientes transparentes, em armários acessíveis às crianças, como “bancas de mercado”, onde os fregueses têm à sua disposição uma variedade de artigos e procuram livremente apenas aquilo que lhes interessa (Malaguzzi, 1990, citado em Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

1.1.4. Organização do Tempo Pedagógico

Tal como o espaço, o tempo no jardim-de-infância deve promover momentos diferenciados que envolvam múltiplas experiências e aprendizagens (Barbosa & Horn, 2001). Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2011) defende que o tempo pedagógico deve ser criticamente refletido a partir das aprendizagens das crianças, de forma a incluir uma polifonia de ritmos, aos quais a experimentação diversificada de situações e acontecimentos é necessária. Para tal, a flexibilidade torna-se essencial a qualquer rotina diária (Spodek & Saracho, 1998, p. 136).

Nesta instituição o tempo pedagógico está organizado consoante uma rotina diária respeitadora dos interesses e necessidades das crianças⁹. Existem, porém, momentos comuns a crianças de todas as idades, como as horas das refeições, a hora do descanso, a higiene e o período de atividades curriculares, destacando-se os momentos de brincadeira livre como uma das principais ocupações do tempo diário, uma vez que permitem ao adulto observar a criança sem influenciar a sua ação, dando-lhe tempo e espaço para conhecer os seus interesses e potencialidades.

Para Huizinga (1988), o brincar enfeita a vida, compensa lacunas e torna-se indispensável ao indivíduo, como função biológica e indispensável à comunidade, pelo sentido que contém. Também, na perspetiva de Ferreira (2004), captar como o brincar envolve as crianças em ações coletivas, permite-nos compreender como é que estas ações são interpretadas, transformadas e constituídas como rotinas.

1.1.5. Caracterização do Grupo de Crianças

A minha intervenção desenvolveu-se com um grupo de dezoito crianças, seis do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo a sua maioria de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança brasileira, uma americana e outra neozelandesa.

Pelas razões acima supramencionadas tratava-se de um grupo heterogéneo quer em termos de desenvolvimento, uma vez que encontramos crianças de diferentes faixas etárias, quer em termos de língua materna. Importa também referir, que uma destas crianças apresentava necessidades educativas especiais (NEE), sendo acompanhada por uma equipa do Sistema Nacional de Intervenção Precoce.

Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sabe-se que a “interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997, p. 35). Neste âmbito, relativamente à heterogeneidade do grupo, notou-se que a existência de crianças com diferentes idades facilitou, em muitos momentos, a

⁹ A rotina diária da instituição é mencionada em apêndice (cf. apêndice 4).

possibilidade de se confrontarem pontos de vista num processo de partilha facilitador de aprendizagem (ME, 1997).

Destaco, no entanto, a autonomia das crianças como um dos pontos fortes do grupo. Na sua rotina diária, a capacidade de interajuda e cooperação mostrava, para além da independência, a sensibilidade das crianças em amparar os seus pares. Para Laevers (1994, p. 23) a autonomia “refere-se ao grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividades e expressar ideias. Inclui também, o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais.”

De um modo geral, ao observar o seu quotidiano, pude constatar que o grupo demonstrava ser participativo e recetivo aos desafios apresentados, envolvendo-se com entusiasmo em atividades de construção e pintura. Ainda assim, por vezes, revelavam pouca recetividade em adequar o seu comportamento às regras da sala, o que gerava pequenos conflitos. Neste JI, a criança é vista como um ser autónomo, capaz de tomar decisões significativas para o seu bem-estar e para o bem-estar do grupo.

1.1.6. Intervenção Educativa da Educadora Cooperante

Relativamente à prática educativa da educadora cooperante, gostaria de realçar aspetos que se destacaram como indicativos de uma intervenção educativa de qualidade, tendo em consideração as opções pedagógicas da instituição. Neste sentido, de acordo com Projeto Curricular (PC), a educadora sustenta a sua prática na articulação entre a Abordagem Reggio Emília e a Metodologia de Trabalho por Projeto, tendo como referência um currículo emergente, construído com base nos interesses e motivações das crianças, apoiando a sua crescente independência.

O trabalho por projeto refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem que “incentiva as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em atividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem” (Katz & Chard, 1997, p. VIII). No entanto, quando nos referimos a esta metodologia, centrada num currículo emergente, cada projeto dá ênfase não só,

àquilo que as crianças dizem e fazem, mas fundamentalmente àquilo que elas não dizem e não fazem (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Como tal, os momentos de brincadeira livre são vistos pela educadora como um contexto socializador relevante e significativo das interações entre pares podendo, deste ponto de vista, ser visto como um potenciador de respostas (Ferreira, 2004). Por outro lado, proporciona também momentos de participação ativa e partilha, que permitem ao grupo beneficiar da sua diversidade, envolvendo cada criança no desenvolvimento e aprendizagem de todas (ME, 1997).

Para a avaliação, a educadora tem em consideração dois domínios presentes no Sistema de Acompanhamento da Criança¹⁰ - a implicação e o bem-estar- que lhe permitiam receber feedback relativamente à qualidade da sua prática, deixando-lhe margem para uma intervenção imediata. Para além disso, utiliza também o portefólio como evidência de desenvolvimento. Este instrumento é visto como “um veículo de conexão entre o passado e o presente” (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 121) que permite à educadora analisar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Para a criança, o portefólio é perspectivado como um “arquivo de memória” (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 127) que lhe permite tomar consciência da sua jornada, ajudando-a a sentir-se responsável pela sua própria aprendizagem.

1.2. Itinerário Formativo

O itinerário formativo trilhado ao longo da minha prática pedagógica englobou diversas aprendizagens que se evidenciaram em diferentes estádios desta experiência, sendo de destacar três fases primordiais que relatam a estória desta primeira etapa de formação básica. Neste sentido, a fase de reconhecimento integra uma análise reflexiva do meu período de observação, a fase de integração evidencia o desenrolar da minha intervenção e a fase de retrospectiva apresenta uma breve reflexão sobre o desenvolvimento do projeto pedagógico e as aprendizagens por ele proporcionadas.

¹⁰ O Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC) é um instrumento de apoio à intervenção educativa, que oferece ao educador uma base para a avaliação e desenvolvimento da sua prática quotidiana e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

1.2.1. Fase de Reconhecimento

Ao longo desta primeira etapa da prática pedagógica, era pressuposta uma observação do contexto educativo, nomeadamente do ambiente educativo, das dinâmicas relacionais, das práticas da educadora cooperante, bem como uma recolha e definição dos aspetos curriculares pertinentes ao reconhecimento do contexto educativo.

Assim, este período de observação provou ser essencial para o conhecimento de “situações e comportamentos, atividades e tarefas, tempos e espaços de ação, formas e conteúdos da comunicação, interações verbais e não verbais” (Estrela, 1984, p. 29). Observar o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades tornaram-se práticas necessárias para compreender melhor as características de cada criança e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997).

Desde o primeiro contacto que a educadora cooperante nos incentivou a uma observação participante, proporcionando-nos¹¹ momentos propícios para nos aproximarmos do grupo. Para Estrela (1984), fala-se de observação participante quando, de algum modo, “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 32). Por outro lado, este contacto com o grupo implicaria também estabelecer uma relação dinâmica com o meio que influencia e se deixa influenciar pela criança (ME, 1997).

Bronfenbrenner (2002) considera, na sua teoria do desenvolvimento ecológico, que a compreensão da dinâmica do meio permite adequar o ambiente institucional às necessidades das crianças e adultos e conseqüentemente facilitar a adaptação da intervenção do educador ao grupo de crianças e ao meio social envolvente.

Por meio desta participação procurámos compreender os seus interesses e talentos, capacidades e fraquezas, com o propósito de encorajar o desenvolvimento equilibrado de cada criança, no respeito pelas suas características individuais (ME, 1997). Assim, ao observar o quotidiano das crianças, fui-me apercebendo

¹¹ A partir deste momento, ao usar a primeira pessoa do plural, refiro-me a mim e às minhas colegas de estágio, enquanto parceiras de prática educativa.

gradualmente do seu entusiasmo por atividades de construção e pintura, havendo um pequeno grupo que valorizava a sala de atividades enquanto espaço de leitura, ao contrário da maioria das crianças que demonstravam nítida preferência pelo espaço exterior.

Considero, no entanto, que a minha observação poderia ter sido mais direcionada, na medida em que deveria ter sustentado todo este processo com registos de observação. Ainda assim, de forma a complementar os dados recolhidos, no final da semana, eram realizadas reflexões conjuntas¹², onde eram confrontados pontos de vista relevantes à nossa observação. Tal como refere Edwards (2016) o foco de uma discussão não é apenas ventilar pontos de vista diversos, mas sim progredir até que todos os intervenientes aprendam algo realmente significativo (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

1.2.2. Fase de Integração

Após as semanas de observação, demos início à nossa prática pedagógica. Nesta fase foi-nos solicitado que implementássemos um projeto, tendo como base um currículo emergente.

O PROJETO DAS POÇÕES MALCHEIROSAS

Fruto da observação levada a cabo durante o período de ambientação, notei o fascínio de alguns elementos do grupo pelas folhas que caíam das árvores. Estas folhas eram utilizadas numa brincadeira recorrente, que visava a elaboração de bolos de aniversário decorados com flores e ervas daninhas do “quintal”, retirando-se desta evidência (cf. apêndice 5), o pendor artístico que justificou o indutor utilizado para o lançamento do projeto das “Poções Malcheirosas”.

1.2.2.1. Definição do Problema

Como forma de impulsionar este projeto, tendo como aliada a motivação intrínseca da criança, levei uma caixa surpresa que continha a receita de uma “poção mágica”

¹² Estas reuniões eram realizadas entre par pedagógico e educadora cooperante, prolongando-se até ao final do estágio.

(cf. apêndice 5), com a intenção de despertar a curiosidade do grupo sobre o interesse pelas folhas e flores do “quintal” do JI.

Paralelamente a esta provocação, eu e a minha colega de estágio, concordámos em desafiar o grupo com outra caixa surpresa reservada para o interesse por monumentos¹³, pois sob a nossa perspetiva, a abertura das duas caixas em simultâneo, traria consigo a oportunidade de as crianças escolherem em que projeto queriam participar. No entanto, a junção de dois interesses tão distintos, acabou por confundir o grupo e notámos que algumas crianças basearam a sua escolha, na curiosidade momentânea pelos materiais de cada caixa e não, na intenção provocatória daquele momento.

Logo após o lançamento dos projetos, cada grupo teve oportunidade de observar e experimentar os elementos das caixas, mostrando-nos a importância da exploração referida na obra de Hohmann e Weikart (1997) que defende que “uma criança pequena aprende o que é um objeto através das experimentações que sobre ele realiza – segurando, apertando (...) deixando cair, cheirando, saboreando, observando de diversos ângulos (...) percebendo exatamente como ele é” (p. 36).

Da exploração da caixa que continha a receita de uma poção mágica que juntava as folhas do “quintal” do JI resultou uma “poção verde” que despertou no grupo a vontade de inventar novas poções com diferentes cores. No entanto, este primeiro esforço foi inglório, uma vez que sem uma receita prévia, as crianças não conseguiram produzir outras cores, chegando a um impasse no projeto.

Este momento fez-me questionar a relevância deste interesse e se, de certo modo, estaria a “impor” este projeto, em vez de motivar o grupo a participar genuinamente nele. Ainda assim, as crianças mostravam vontade em criar as suas próprias poções e perante a dificuldade em avançar no projeto, decidi “semear a dúvida”, espicaçando o grupo com questões provocatórias (Rigolet, 2006).

¹³ Na fase de observação notámos que os interesses do grupo se dividiam entre os monumentos da cidade de Coimbra e uma brincadeira recorrente que consistia na utilização de folhas, flores e ervas daninhas do “quintal” para a elaboração de bolos de aniversário.

“A essência da arte do professor reside em decidir que ajuda é necessária numa determinada circunstância” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 12), de forma a posicionar a criança naquela a que Vygotsky (1987) intitula de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP)¹⁴. Este posicionamento permite-nos estimular novas aprendizagens que funcionam como “andaimes” no seu desenvolvimento (Siraj-Blatchford, 2005).

Esta provocação levou o grupo a fazer um levantamento das dificuldades sentidas, chegando-se, a partir deste diálogo, à conclusão de que para obter novas cores, precisávamos, antes de mais, procurar novas receitas.

Uma correu bem porque tu já sabias fazer, a outra correu mal, porque como nós não sabíamos fazer, fizemos um bocado mal as poções. (M.)¹⁵

Com esta evidência, tornou-se claro o entusiasmo do grupo em descobrir novas poções, criando-se assim, as condições necessárias ao desenvolvimento do projeto “Poções Malcheirosas”¹⁶.

1.2.2.2.Desenvolvimento do Projeto

Após a decisão de se iniciar este projeto, foi elaborada uma teia de conceitos, em que se traçou o desenvolvimento do projeto até então (cf. apêndice 6). Paralelamente a esta construção, para enriquecer e perspetivar amplamente a planificação do trabalho, as crianças foram recolhendo informação sobre o tema em estudo.

A procura de respostas foi realizada em pequenos grupos, consoante os interesses individuais de cada criança. Na sequência desta procura surgiu um livro de atividades científicas que continha diversas propostas que se enquadravam na nossa pesquisa.

A cooperação entre crianças favoreceu a aprendizagem do grupo, na medida em que a colaboração entre crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, se traduziu num enriquecimento de pontos de vistas e aprendizagens (Bronfenbrenner, 2002).

¹⁴ “A Zona de Desenvolvimento Proximal é o ponto além do qual um indivíduo não pode funcionar sozinho, mas sim com o suporte dos outros” (Spodek & Saracho, Ensinando crianças de três a oito anos, 1998, p. 77).

¹⁵ Evidência retirada da documentação pedagógica do projeto, indicada em apêndice (cf. apêndice 7).

¹⁶ Este nome foi proposto por uma das crianças do grupo que, no momento da construção da teia de conceitos, descreveu este projeto como o projeto mais malcheiroso em que tinha participado.

Foi cooperando que os vários grupos planearam e dividiram tarefas conforme os seus interesses. Em conjunto, através da negociação, determinaram-se que “poções” iam ao encontro do nosso projeto e quem ficaria responsável por cada tarefa. Também a nossa teia de conceitos, afixada numa das paredes da sala, foi sendo completa com as partilhas das crianças.

A concretização deste projeto permitiu a exploração da pigmentação natural de vários alimentos, especiarias e elementos naturais, remetendo-se a aprendizagem das crianças em várias direções a partir do seu interesse primário, a elaboração de bolos de aniversário com elementos naturais do espaço exterior do JI (Spodek & Saracho, 1998). Para além da vertente científica de exploração de vários pigmentos na confeção de tintas, foram também privilegiadas outras áreas de conteúdo, de entre as quais se destacam, a área do conhecimento do mundo, a formação pessoal e social e a área da expressão plástica.

1.2.2.3. Avaliação/ Divulgação do Projeto

Sempre que um projeto termina, as crianças envolvidas devem divulgá-lo. A divulgação é um momento crucial do projeto, uma vez que esta é considerada “uma experiência culminante, uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (Edward et al., 1999 citado Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

Assim, para a fase de divulgação, construímos “o maior livro de poções malcheirosas do mundo” que englobava, de uma forma sistematizada, o relato do nosso percurso (cf. apêndice 7). A construção do livro foi também uma oportunidade de as crianças, em grande grupo, refletirem sobre os pontos fortes do projeto e aqueles a que deveríamos ter prestado mais atenção.

De frisar que esta atividade me possibilitou avaliar as aprendizagens realizadas pelas crianças e o impacto do projeto para o grupo, embora fossem feitas várias reflexões ao longo das várias semanas de prática, através da observação, da partilha de propostas, do registo fotográfico e da documentação (ME, 1998).

Ainda nesta fase, foi-nos proposta a divulgação conjunta dos vários projetos desenvolvidos¹⁷ aos pais e comunidade educativa englobando o projeto da instituição “Uau! Encontrámos a melhor caixa do mundo!”¹⁸. Para tal, em consonância com o projeto que estava em vigor na instituição, decidimos construir um labirinto, feito com caixas, que mostrasse um pouco de todo o processo atravessado pelos diferentes projetos (cf. apêndice 8).

Esta divulgação abrangeu todas as salas envolvidas nos vários projetos e contou com a presença das famílias que acederam ao nosso convite, estando à responsabilidade dos vários grupos a apresentação da exposição aos convidados. Ainda, no sentido de envolver todos as famílias na avaliação do projeto, construímos um livro, onde os pais puderam deixar o seu comentário sobre os vários projetos. Neste livro, todos os pais, sem exceção, avaliaram positivamente os projetos desenvolvidos, realçando o envolvimento de todas as crianças como um dos pontos fortes do percurso.

1.2.3. Fase de Retrospectiva

À semelhança dos projetos desenvolvidos pela educadora cooperante, também este projeto seguiu os princípios metodológicos do trabalho por projeto que, segundo Vasconcelos (2012), procura momentos de participação ativa, que sejam portadores de sentido para o grupo que nele participa.

Desta forma, através da concretização deste projeto, compreendi que o pilar desta metodologia se foca nas questões das crianças e na procura de respostas desconhecidas para elas, devendo nós, adultos, dar-lhes a oportunidade de escolherem aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento (Katz & Chard, 1997; Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

¹⁷ Quando se trabalha em parceria, como é o caso das instituições inspiradas em *Reggio Emilia*, o grupo de crianças não é obrigado a trabalhar todo sobre um único interesse, pelo que se poderão desenvolver vários projetos em simultâneo. Neste caso, a funcionar, paralelamente, ao projeto das “Poções Malcheirosas” havia ainda o projeto “Momentos”, o projeto “Peixes” e o projeto d’ “Os Bébes”.

¹⁸ Este projeto visava, sobretudo, a descoberta das diferentes funcionalidades de uma caixa, inspirada na obra “Isto não é uma caixa” de Antoinette Portis, partindo de uma pedagogia dos sentidos que, através das expressões artísticas, promove a criatividade no brincar (adaptado do Projeto Curricular de Sala 2014/2015).

Ao longo de todo o processo, procurei refletir sobre vários aspetos que marcaram a minha intervenção, mencionando-os ao longo das várias fases deste documento, no entanto, gostaria de realçar nesta etapa, uma breve reflexão das aprendizagens e dificuldades que mais se sobressaíram ao longo de todo o percurso de estágio.

Neste âmbito, destaco a gestão do comportamento do grupo como uma das minhas principais dificuldades. Em vários momentos foi difícil controlar um grupo tão numeroso, principalmente em situações de partilha ou diálogo. Por outro lado, nestes momentos de partilha apercebi-me da dificuldade em utilizar uma estratégia observada na prática da educadora cooperante: o redireccionamento. Ao refletir sobre a minha documentação fui notando a ausência de comentários, por parte dos elementos menos participativos do grupo. Desta forma, procurei estimular o envolvimento das crianças mais invisíveis, o que imediatamente se traduziu num enriquecimento de propostas ao projeto.

Paralelamente a este envolvimento notei uma diminuição dos conflitos e uma melhor comunicação entre todo o grupo (Portugal & Laevers, 2010). Ainda assim, na gestão comportamental do grupo, deveria ter tido em atenção outros aspetos que falharam na minha prática, tais como: dar liberdade ao grupo de participar na discussão das regras; oferecer alternativas aos comportamentos negativos, dar-lhes ordens claras, específicas e positivas.

Tal como defende Vale (2003):

A participação das crianças na discussão e elaboração das regras vai atribuir-lhes responsabilidade e, por outro lado, desenvolver motivações autênticas para as cumprirem. As regras além de ajudarem as crianças a sentirem-se seguras, salvaguardam, também, o direito de serem tratadas com respeito. (p. 227)

Uma outra aprendizagem que merece destaque reflete-se na documentação da minha prática. Concordando com a perspetiva de Kinney e Wharton (2009), a recolha de evidências, ao longo de todo o projeto, permitiu-me avaliar, de um modo reflexivo, o meu próprio trabalho. Todo o processo de documentação tornou “visível (embora de

maneira parcial e, portanto, partidária) a natureza dos processos e das estratégias de aprendizagem utilizada por cada criança” (Rinaldi, 2012, p. 21) permitindo-me expor uma dimensão de visões e partilhas que se confrontam, dando-me a oportunidade de refletir sobre o que se está a fazer e gerir, com as crianças, o desenrolar do projeto.

Tal como Malavasi e Zoccateli (2013) referem, a documentação:

(...) constitui um dos passos fundamentais do processo projetual, pois é através dos materiais documentais que se podem reler as ações e as práticas e se podem alimentar continuamente as ideias, as hipóteses, em torno do grupo das crianças e em torno dos processos de pesquisa e de experiência que elas próprias estão a construir e a experimentar. (p. 20)

Para tal, esta deve assumir conscientemente um ponto de vista e sobretudo, deve ser realizada para as crianças, uma vez que põe em evidência as suas competências e potencialidades. No entanto, é importante que cada criança tenha confiança nas suas capacidades e, para que tal aconteça, é necessário que se sintam aceites perante o grupo e que as suas participações sejam positivas.

Neste sentido, ao longo da prática pedagógica, procurei apoiar a minha ação numa pedagogia de participação que permitisse a diferenciação pedagógica. Neste contexto específico, foi imprescindível que a criança desempenhasse um papel ativo no desenvolvimento do projeto de forma particular e individualizada (ME, 1997). Citando Sanches (2005)

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagens diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar (p. 133).

Não posso deixar de sublinhar, o facto de a intenção primária do “Projeto das Poções Malcheirosas” passar por uma efetiva articulação dos interesses das crianças com as

diferentes áreas do saber, dando especial atenção à promoção de momentos de aprendizagem motivadores para as crianças, retirados de situações espontâneas. Regendo-se pelas suas curiosidades e vontades, o projeto tentou envolver todas as crianças e estimular o seu pensamento crítico, bem como as suas competências relacionais e comunicacionais.

UMA OUTRA PERSPETIVA COM DIVERSAS APRENDIZAGENS

Capítulo II – Contextualização e Itinerário Formativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sustentada na observação e análise do Projeto Curricular de Turma (PCT), Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e Plano Anual de Atividades (PAA), neste capítulo é apresentada a contextualização do ambiente educativo onde decorreu o estágio pedagógico em 1.º CEB.

2.1. Contexto Institucional

No Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, um agrupamento de escolas é definido como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”.

O Agrupamento de Escolas, que integra a Escola Básica a que se reporta este capítulo, localiza-se no centro da cidade de Coimbra, incluindo na sua organização dez jardins-de-infância, dezoito edifícios do 1.º CEB e duas Escolas Básicas do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. A sua sede, apesar de se tratar de um dos estabelecimentos de ensino mais recentes de Coimbra, encontra-se instalada num imóvel cuja fundação remonta à primeira metade do século XVII (Oliveira, 2013).

Por sua vez, a Escola Básica onde decorreu a prática supervisionada, localiza-se na periferia da cidade de Coimbra, num planalto junto ao vale do Rio Mondego e contando com a vasta extensão de terrenos férteis e água abundante, a população dedica-se sobretudo a atividades ligadas ao setor secundário e terciário, sendo que a agricultura surge como uma atividade complementar.

A maioria da comunidade extraescolar integra-se num contexto socioeconómico debilitado, que associado a um baixo nível sociocultural, se traduz em baixas expectativas no que se refere à escolaridade. Constata-se que o índice de instrução da maioria dos pais e encarregados de educação é maioritariamente baixo, ficando-se pelo nono ano de escolaridade. Com efeito, a percentagem de alunos que usufruem de apoio educativo é considerável, denunciando a dificuldade das famílias no acompanhamento escolar dos seus educandos e a existência de problemas a nível de aprendizagem.

2.2. Caracterização e Organização da Instituição

As instalações da Escola Básica em referência apresentam dois níveis educativos integrados num grupo de jardim-de-infância e duas turmas do 1.º CEB. No edifício original, enquadrado na tipologia do Plano Centenário, funciona uma sala de atividades e uma sala de aula com dez alunos do 1.º e 4.º ano. Na construção anexa decorrem as aulas do 2.º e 3.º ano. Existe ainda, no edifício principal, uma sala de convívio, um refeitório, uma cozinha, um gabinete de professores, três salas de arrumos e três casas de banho. O espaço exterior é bastante amplo, tendo à disposição uma área dedicada a jogos, uma estrutura de madeira com baloiços, um escorrega e, ainda uma parte coberta.

Funcionando em regime diurno, o horário da instituição estende-se das 9 horas às 17.30 horas. A componente letiva inicia-se às 9 horas e finda às 16 horas, as AEC iniciam-se às 16.30 horas e terminam às 17.30 horas, sendo dinamizadas por professores coadjuvantes.

A equipa docente é composta por duas professoras titulares, uma professora de apoio educativo e um professor de Educação Especial. O espaço de jardim-de-infância é coordenado por uma educadora e o corpo não docente é constituído por três assistentes operacionais e três técnicas de apoio ao refeitório.

A nível organizacional, é notável a capacidade de articulação entre os diversos agentes educativos e a associação de pais. Tendo em vista, um maior envolvimento da comunidade escolar, pais e docentes trabalham em parceria na planificação e realização de iniciativas lançadas pela instituição.

No que concerne aos recursos materiais, embora a escola não esteja devidamente equipada, a capacidade de improvisação do corpo docente permite colmatar as dificuldades sentidas, através da aquisição e reutilização de materiais. O mesmo acontece com alguns espaços, que apesar de não existirem fisicamente na escola, não significa que as crianças não tenham acesso a eles, como é o caso do espaço biblioteca que é improvisado através do serviço municipal da Bibliomóvel.

2.3. Organização do Espaço Pedagógico

O espaço escolar, bem como os respetivos equipamentos, constituem uma mais-valia ao nível do enriquecimento escolar, visto que integram diversas intencionalidades que influenciam a forma como os alunos aprendem e se relacionam (Arends, 2008). Neste sentido, com a intenção de conceber ambientes eficazes de aprendizagem, Marques (1999) defende a reorganização constante dos espaços, a fim de encorajar a atividade da criança, permitindo-lhe o uso prático do mesmo.

Sendo o espaço e o tempo ferramentas imprescindíveis ao desenvolvimento de uma boa prática, é do interesse da professora cooperante que o espaço da sala de aula permita a criação de várias dinâmicas de aprendizagem. Desta feita, a alteração da disposição das mesas é gerida pelos alunos, embora a maioria das vezes estas estejam dispostas em filas e a carteira da professora se encontre do lado direito das mesmas, permitindo-lhe uma observação direta da turma.

A sala de aula, de pequenas dimensões, é composta por quinze mesas, incluindo a mesa da docente, a mesa do computador e mais duas mesas que suportam material escolar (cf. apêndice 9). Existem ainda, três armários com diversos materiais didáticos, aos quais a turma recorre frequentemente, bem como uma estante onde cada aluno guarda os seus pertences, libertando o espaço central da sala.

O espaço suporta ainda um placard onde se encontram expostos materiais didáticos e informações com alguns dos conteúdos programáticos já lecionados (cf. apêndice 9). Nas paredes da sala, encontram-se trabalhos produzidos pelos alunos. Esta exposição possibilita uma constante observação da continuidade do seu trabalho, o que permite à criança tomar consciência da sua aprendizagem como uma evolução, através da qual analisa o seu progresso (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008).

2.4. Organização do Tempo Pedagógico

Tal como o espaço, o tempo representa outras das dimensões fulcrais no processo de aprendizagem, embora no 1.º CEB, esta dimensão seja fortemente condicionada pelo Ministério da Educação que retrai a liberdade de tempo a alunos e professores. No

entanto, de forma a combater esta organização temporal, a orientadora cooperante aplica uma gestão flexível do tempo, em função dos diferentes ritmos de aprendizagem. Flexibilidade que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2011) é justificada pela necessidade de garantir a participação ativa de todos os alunos no processo de aprendizagem. Ainda assim, na rotina diária da turma, existem momentos que se repetiam com alguma regularidade, assinalados pela construção coletiva do sumário e pela distribuição das tarefas diárias. Tarefas que, segundo a orientadora cooperante, promovem a autonomia do grupo e lhes concede o compromisso de antecipar o arranque do dia na sala de aula.

2.5. Caracterização da Turma

A turma com quem partilhei a minha intervenção integrava um grupo com dois anos de escolaridade, constituído inicialmente por onze alunos, que passaram a dez no período final de estágio. Assim das dez crianças, quatro pertenciam ao 3.º ano e as restantes ao 2.º ano, e embora não houvessem reprovações, caracterizava-se como um grupo heterogéneo relativamente ao ritmo de aprendizagem.

No grupo do segundo ano, existiam duas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem de forma mais evidente e, por essa mesma razão estavam referenciadas com o Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAAPI).

Um dos dois alunos referidos apresentava necessidades educativas especiais permanentes que não lhe permitiam acompanhar os conteúdos do segundo ano, havendo por isso necessidade de ir adquirindo conhecimentos do ano anterior. O outro era um aluno emocionalmente instável que exigia tarefas de motivação constante, e embora tivesse dificuldades de aprendizagem, apenas aceitava trabalhos diferentes dos seus colegas se estes envolvessem jogos de expressão ou tarefas no quadro.

Neste grupo, havia ainda uma criança que acompanhava o currículo do terceiro ano, embora, a maior parte dos alunos demonstrasse grandes dificuldades nas diversas aprendizagens. Em particular, revelavam muito pouca autonomia, precisando de

apoio constante para a realização das tarefas. Por sua vez, a falta de autonomia influenciava o ritmo de trabalho e aprendizagem, tornando-o lento. Questões de cálculo matemático e do uso correto das regras de ortografia destacavam-se como sendo áreas em que os alunos apresentavam maior dificuldades, recorrendo-se muitas vezes, ao trabalho de grupo como forma de estimular a troca de saberes. Como referem Spodek e Saracho (1998) agrupar as crianças para trabalhar em conjunto é uma forma de lidar com as diferenças individuais. Torna-se importante favorecer o trabalho entre pares ou em pequenos grupos, no sentido de a criança poder partilhar e comparar os seus pontos de vista com os de outros e de colaborar na resolução de problemas e realização de tarefas.

O grupo do terceiro ano era constituído por alunos mais autónomos e motivados. Todavia, um dos elementos do grupo apresentava graves problemas de comportamento que acabavam por destabilizar os restantes elementos da turma, tornando-se uma preocupação constante. Apesar de tudo, com o desenrolar de todo o percurso, este aluno tornou-se, gradualmente, mais participativo, mostrando-se recetivo a novas iniciativas e experiências, envolvendo-se dinamicamente e com empenho nas diversas atividades que iam sendo propostas, principalmente na planificação das atividades do projeto desenvolvido.

Neste grupo, existia também um aluno disléxico que trabalhava ao ritmo dos restantes colegas, mas que por inerência dessa condição era ainda pouco autónomo na leitura e escrita de textos. Tinha o apoio de um professor duas horas por semana e realizava várias tarefas de português em conjunto com a professora, fora do horário letivo.

À exceção de um aluno, todos frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) a funcionarem na escola. Além destas, a maioria frequentava outras atividades fora da escola, como natação, futebol, música e catequese.

2.6. Intervenção Educativa da Professora Cooperante

Na opinião de Zabalza (1988) “para ser un professor a la altura de los tempos, capaz de responder adecuadamente a las necesidades que le plantean la escuela y inquieto a

nível profissional, tiene que ser capaz de hacer buenas evualaciones y disponer de un amplio repertorio de técnicas para efetuarlas” (p. 236).

No caso específico da orientadora cooperante, a sua formação e experiência profissionais, permitem-lhe adaptar a sua intervenção a diferentes circunstâncias e intervir em função das necessidades com que se depara, assumindo uma postura simultaneamente exigente e afetuosa.

A prática da professora cooperante assenta na articulação de conteúdos e nas vivências de cada aluno. Assim, sob a perspetiva de Ferrão (2003), a professora cooperante pratica uma metodologia ativa que contribui para o desenvolvimento de competências sociais, de comunicação, argumentação e iniciativa, pautada pela valorização da participação de todos e por momentos de debate que estimulam o pensamento crítico, a reflexão e partilha. Este modo de atuação permite-lhe trabalhar com os dois anos de escolaridade em simultâneo, desenvolvendo atividades que privilegiem o crescimento conjunto.

Associado a esta prática, surge a predominância do feedback, que é encarado pela docente como uma estratégia de motivação. O poder do feedback formativo reside na sua abordagem a fatores motivacionais, tornando-se útil para o aluno quando este pressupõe que terá de ser capaz de o ouvir e compreender o seu significado para autoavaliar o que consegue realizar e, ainda, o que lhe falta conseguir para se poder tornar mais competente num determinado aspeto (Broolhart, 2008). Utiliza também o reforço positivo de forma sistemática que se traduz em palavras de estímulo, motivação e aprovação.

No âmbito da área de português, dá primazia ao desenvolvimento de competências de expressão oral, compreensão, interpretação e escrita. Na matemática, incentiva o cálculo mental, articulado com experiências do quotidiano. Na área de estudo do meio, promove o gosto e conhecimento do mundo, recorrendo a atividades de sentido cooperativo, onde os alunos mais autónomos ajudam os colegas com mais dificuldades. Nas outras áreas, promove o desenvolvimento de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável.

Para auxiliar a sua docência, a professora recorre a recursos didáticos construídos em conjunto com os alunos e privilegia os poucos recursos informáticos, socorrendo-se do único computador da sala para pesquisas em contexto sala de aula. Não permitindo que as áreas sejam estanques, mas sim que se articulem (Serra, 2004), defende a utilização dos manuais escolares somente como meio de reforço de aprendizagens.

Em termos de planificação, utiliza também como estratégias, a diferenciação pedagógica, o que lhe concede uma postura flexível em relação ao plano de aula. Para colmatar as dificuldades e valorizar o ritmo de cada aluno, a docente, procura garantir a participação ativa de cada aluno no processo de aprendizagem, integrando a turma na elaboração das planificações e atividades (Menezes, 2011).

2.7. Itinerário Formativo

O estágio curricular direcionado para o Ensino do 1.º CEB decorreu em diferentes fases. Deste modo, apresento neste subtítulo, o meu percurso aprofundado em três etapas, salientando uma perspetiva distinta à EPE, descrevendo de forma reflexiva, as opções educativas que nortearam, neste contexto educativo, o desenvolvimento da prática.

2.7.1 Fase de Observação

Ao longo desta primeira etapa da prática pedagógica, era pressuposta uma observação do contexto educativo, que se assegurou como um processo contínuo ao longo da nossa prática. Uma ação, que associada a diversos momentos de reflexão com a orientadora cooperante, permitiu-nos antecipar e preparar a nossa ação educativa (Perrenoud, 2002).

Este período de observação, embora tivesse sido encurtado por fatores alheios, provou-se essencial a uma gradual “intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1984, p. 29). Conscientes de que a nossa intervenção dependeria das observações realizadas, recorreremos a uma observação participante que nos ajudasse a recolher informações sobre o desempenho da turma e

a sua atitude face a tarefas escolares, métodos e materiais (Pais & Monteiro, 2002). Desta forma, à semelhança do que aconteceu no estágio supervisionado em EPE, com o intuito de compreender melhor as características e dinâmicas da turma, foram também consultados documentos disponibilizados pela orientadora cooperante, nomeadamente o PCT, o PEA e o PAA. Por sua vez, Bronfenbrenner (2002) e a sua teoria do desenvolvimento ecológico, conduziram a nossa observação para a relação dinâmica do desenvolvimento humano com o meio local, familiar e escolar em que esta experiência se iria desenrolar. E portanto, para levar a cabo este conhecimento do meio, tomamos algumas medidas em consideração, das quais se destacam, a participação na festa de aniversário da associação e a visita a locais históricos da comunidade.

Por meio desta participação foi-nos possível recolher informação sobre os elementos envolvidos no ambiente educativo, permitindo-nos analisar este contexto continuamente, salvaguardando uma real compreensão de todo o processo, interpretando-o e, caso necessário, renovando práticas (Estrela, 1984).

2.7.2. Fase de Intervenção

Com recurso à metodologia de trabalho por projeto, a nossa intervenção pedagógica diferenciou-se, em alguns momentos, da ação educativa da professora cooperante. Ainda assim, foi tida em consideração a sua prática educativa, bem como os conteúdos que deveriam ser abordados.

Nesta medida, foi nossa principal intenção, promover junto da turma oportunidades de trabalho geridas pelos próprios alunos, perspetivando-se desde o início a criança “como um ser histórico-social, um ser afetivo, um ser inteligente, criador de cultura como um adulto, artífice do seu próprio desenvolvimento e saber” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 163).

No sentido de promover uma aprendizagem significativa, a metodologia de trabalho por projeto permitiu-nos envolver a turma na escolha natural dos conteúdos curriculares, propondo-lhes um método natural de aprendizagem. Com esta

metodologia as crianças foram encorajadas a tomarem as suas próprias decisões e a fazerem as suas próprias escolhas (Katz & Chard, 1997).

Dentro desta linha de pensamento, Freinet reconfigura os “centros de interesse” das crianças e propõe que os alunos tenham um papel preponderante na planificação de atividades, no desenvolvimento dos próprios conteúdos e na definição de alguns objetivos, partindo sempre do conhecimento prévio da criança. Outra variável desta equação é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygtsky, que Baquero (2001) define como sendo “o lugar onde, graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos para aprendizagem escolar” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 225).

Assim sendo, o trio pedagógico considerou, numa primeira fase organizar a sua prática semanal em função do complexo de interesses da turma. Com base nestes pressupostos, pretendia-se dar lugar ao desenvolvimento dos interesses dos dois grupos e assim exponenciar o seu nível de envolvimento, e conseqüentemente, de desenvolvimento.

Outra opção do grupo de estágio partiu da introdução do jogo como opção pedagógica (cf. apêndice 11). Com efeito, procurou-se promover aprendizagens ativas no sentido de criar oportunidades que implicassem os alunos na resolução de situações problemáticas. Através do jogo promovemos o pensamento divergente, uma vez que este coloca o aluno em ação, permitindo-lhe conceber a sua própria perceção do mundo. De facto, segundo Araújo (2009), “as crianças não brincam para aprender, mas aprendem porque brincam” (p. 136).

Nas palavras de Oliveira-Formosinho o jogo favorece a criação de verdadeiras zonas de desenvolvimento, porque proporciona à criança momentos em que pode utilizar o conteúdo do seu interesse em atividades que contribuam para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007).

Uma outra preocupação do grupo recaiu no desenvolvimento de materiais estimulantes, muitas das vezes construídos por nós. A falta de recursos desafiaram-

nos a não nos direcionamos apenas pelos manuais escolares. Neste aspeto salienta-se a opção do trio de estágio em promover a construção dos materiais pedagógicos em conjunto com as crianças, na tentativa de proporcionar momentos de aprendizagem significativa (cf. apêndice 10).

Os projetos desenvolvidos abrangeram grande parte do currículo, com os quais as crianças estabeleceram pontes com outros elementos de saberes possuídos anteriormente, geralmente em cooperação com os seus colegas (Azevedo, 2000). A metodologia de trabalho por projeto permitiu-nos adaptar parte do currículo aos próprios interesses, ideias e preferências da turma, oferecendo-lhes a oportunidade de explorarem, conhecerem e aprenderem com rédeas relativamente soltas (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

2.7.3. Fase de Retrospetiva

Esta prática de ensino supervisionada manifestou-se extraordinariamente significativa, pela oportunidade de experimentação que o grupo vivenciou, tendo sido dada margem de manobra, por parte da orientadora cooperante, para agir, refletir e corrigir trajetórias. Perante as grandes dificuldades sentidas, no decorrer desta prática, provou-se crucial o trabalho em equipa, que permitiu não só o desenvolvimento das ideias planeadas, como também a nosso crescimento pessoal e profissional. Por outro lado, procurámos também favorecer uma aprendizagem cooperativa, centrada na criança inserida num grupo, mas com características próprias, dando particular importância a uma continuidade educativa em que se parte daquilo que a criança sabe ou já aprendeu. Ainda assim, as maiores dificuldades sentidas prenderam-se com a articulação dos conteúdos programáticos que “forçosamente” o programa do 1.º CEB exige, com estratégias de gestão de grupo e nas questões de avaliação.

Ao trabalharmos com dois anos de escolaridade na mesma turma, procurámos desenvolver atividades que conjugassem tanto os conteúdos do segundo, como do terceiro ano e para tal optámos por planificar a semana com base num tema comum aos dois anos de escolaridade. No entanto, conciliar conteúdos de dois anos de escolaridade revelou-se uma das nossas maiores dificuldades, na medida em que, se

tornava um desafio adaptar dois currículos tão diferentes e, em simultâneo, dar resposta às necessidades e interesses das crianças desta turma.

Neste âmbito, procurámos dar espaço às ideias das crianças, envolvendo-as em todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo como fundamento “a participação activa das crianças nos seus próprios estudos” (Katz & Chard, 1997, p. 5), proporcionando-lhes oportunidades de construir a sua própria aprendizagem. Desta forma, é de frisar a nossa preocupação em ter prestado atenção às sugestões da turma e a implicar a criança no processo de planificação, pois julgamos fulcral planear tendo em consideração o ponto de vista da turma e desta modo beneficiar da sua diversidade, capacidades e competências, num processo de partilha facilitador de aprendizagem.

Apesar de tudo, com o desenrolar do percurso, acabámos por adaptar uma das estratégias adotadas pela professora orientadora, mobilizando os últimos minutos da aula para uma revisão das aprendizagens do dia. Notámos, no entanto, que deveríamos ter apostado mais nestes momentos de autoavaliação, não só pelas próprias características da turma, mas também por ficarmos com a sensação de que as crianças se concentravam mais na parte lúdica das atividades.

Esta evidência deveu-se sobretudo, aos vários momentos de jogo, que acabavam por despertar um ambiente de competição, em vez de motivar uma autoavaliação das aprendizagens. Ainda assim, estes momentos vieram a revelar-se uma enorme mais-valia para o desenvolvimento das nossas aulas, por nos desafiar a planificar a par das hipóteses dadas pela turma e a (re)formular atividades flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças.

Como referenciam Edwards, Gandini & Forman, “os professores seguem as crianças, não seguem planos” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 100). A pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças (Zabalza, 1992). Exemplo disto foi observado numa atividade de português, que a sugestão de uma das crianças desencadeou uma nova atividade de expressão plástica: a construção de um *mobile*, com as fotografias utilizadas para uma atividade de escrita.

Por último, considero que a maior aprendizagem que retiro desta prática se revelou na partilha de saberes entre todos os intervenientes deste processo. Notei que a reflexão conjunta me fez tomar consciência das minhas maiores dificuldades e de reestruturar as minhas falhas, com vista a uma melhor e mais eficaz aprendizagem.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

Capítulo III – Experiências-chave em Educação Pré-Escolar

3.1. Investigar as Vozes das Crianças

Neste capítulo proponho-me a apresentar o trabalho de investigação desenvolvido ao longo da prática de ensino supervisionada, realizada em educação pré-escolar, que procura dar voz às crianças relativamente aos espaços valorizados pelas mesmas, em contexto de jardim-de-infância.

Nesta sequência, importa, começar por compreender a expressão “investigação” que, de acordo com Tuckman (2000) é “uma tentativa de atribuição de respostas às questões” (p. 5). No campo concreto das ciências da educação, a participação das crianças, enquanto sujeitos ativos no processo de pesquisa, tem contribuído para o desenvolvimento de metodologias que consideram cada vez mais a escuta das crianças, já que estas detêm conhecimentos privilegiados sobre a infância (Soares, 2006).

A Abordagem de Mosaico (Mosaic Approach) é uma metodologia desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss, que visa a investigação das perspetivas das crianças em relação ao jardim-de-infância, perspetivando mudanças no mesmo. Inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos jardins-de-infância *Reggio Emilia*, a Abordagem de Mosaico, tem como principal fundamento, a escuta das vozes das crianças, essencialmente aquelas com maiores dificuldades de comunicação (Clark & Moss, 2001).

Segundo Clark (2010) a designação “Abordagem de Mosaico” foi escolhida tendo em vista a representação de um puzzle - a junção de várias peças ou perspetivas - que integra uma imagem inteira do mundo da criança. Esta abordagem sustenta a ideia de que é crucial escutar as cem linguagens da criança, o que permite observá-las e interpretá-las de forma mais autêntica (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Para melhor entender os seus pontos de vista, a Abordagem de Mosaico incorpora diversos métodos, geridos de forma flexível e por vezes até em simultâneo, que se adaptam conforme a instituição e o grupo com que se trabalha, sendo este um processo que visa a criança como participante ativo na sua própria aprendizagem, valorizando-a (Clark, 2007).

Cada peça deste mosaico é constituída por cada uma destas ferramentas que se desdobram, tanto em instrumentos tradicionais de pesquisa, de observação e entrevistas, como na utilização de câmaras de vídeo, fotografias e gravadores áudio e a elaboração de mapas e circuitos, que abrangem a exploração da instituição conduzida pela própria criança (Clark & Moss, 2005).

De uma forma global, Clark e Moss (2001) caracterizam esta abordagem como um multimétodo, na medida que apresenta uma panóplia de métodos aos quais se pode recorrer. Na perspetiva destes autores, esta abordagem define-se também como uma abordagem reflexiva, por implicar uma reflexão por parte das crianças, pais e profissionais, acerca dos seus significados, tendo potencial para ser utilizada como ferramenta avaliativa e ao mesmo tempo ser incorporada na prática (Clark & Moss, 2001).

3.1.1. Objetivo da investigação

Este pequeno exercício de investigação procura analisar a perspetiva das crianças relativamente aos espaços do jardim-de-infância, bem como a perceção relativamente à sua importância no seu dia-a-dia.

O fio condutor desta investigação foi estabelecido pela questão inicial: *qual a perspetiva das crianças acerca dos espaços do JI*, que foi posteriormente desdobrada em várias questões orientadoras (como é que a criança descreve e representa os espaços do JI e a suas experiências nesses contextos? Como é que a criança se sente? O que valoriza? O que gostaria de modificar?) por forma a identificar os espaços valorizados pelas mesmas.

3.1.2. Contexto de investigação e participantes

Para o presente exercício de investigação procurámos dar voz às crianças com maiores dificuldades de comunicação. Com efeito, foram integradas nesta pesquisa dezassete crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

No contexto em causa, descrito no capítulo I, a criança é vista como um ser autónomo e competente, um aprendiz ativo com voz própria, que deve ser escutado e valorizado (Kinney & Wharton, 2009). O pilar do jardim-de-infância em referência centra-se na Pedagogia da Escuta e nas “cem linguagens da criança” (Malaguzzi, 1998, citado em Edwards, Gandini, & Forman, 2016), integrando a arte enquanto motor de desenvolvimento e aprendizagem.

3.1.3. Métodos e instrumentos

O principal instrumento utilizado, para a recolha de dados, foi a entrevista semiestruturada, feita com a prévia autorização dos encarregados de educação e da direção da instituição. Optámos pela entrevista semiestruturada, por “combinar perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2007, p. 64)

As entrevistas foram realizadas com o consentimento das crianças envolvidas, tendo-lhes sido explicado, a intenção das questões que lhe iam ser colocadas¹⁹. De forma a focar a atenção no discurso desenvolvido pela criança, decidimos também, utilizar um gravador áudio para sustentar a validade das respostas obtidas. O desenho foi igualmente um método utilizado, pretendendo-se com o mesmo, que as crianças expressassem graficamente os espaços mais significativos do JI.

O método do circuito, conduzido pelas crianças, foi utilizado em simultâneo, com uma máquina fotográfica e uma máquina de filmar. Isto porque, observar a atividade das crianças com apoio do vídeo permite-nos perceber melhor o processo que utilizaram para produzir as imagens. Nos mapas, o grupo documentou os circuitos realizados através de fotografias e desenhos, que foram depois afixados na manta mágica de forma a garantir que cada criança refletisse sobre o seu trabalho e sobre as opções dos colegas (Clark, 2007).

¹⁹ É imprescindível que a criança compreenda que a sua participação é voluntária e qual o seu papel ao longo do processo (Tuckman, 2000).

Ao longo de toda a investigação foi dada oportunidade ao grupo de se exprimir a seu tempo e a seu ritmo, longe da influência da opinião de terceiros, e em espaços informais, que não condicionassem a sua livre expressão. Conversas informais e uma observação participante foram métodos utilizados de forma contínua, no entanto é possível que a desvalorização de alguns espaços fosse condicionada pelo período do ano em que se desenvolveu a investigação.

3.1.4. Planeamento e implementação

3.1.4.1. Fase I – Recolha de informação

Numa primeira fase prática deste exercício investigativo a recolha de dados foi levada a cabo através de diversos métodos, que nos permitiram proceder à comparação e categorização dos mesmos, de acordo com a fundamentação teórica desta abordagem.

No sentido de integrar todo o grupo no início deste exercício investigativo, começámos por uma conversa inicial onde informámos as crianças acerca dos objetivos e dinâmica desta ação, questionando-as se gostariam de se juntar a este projeto, respeitando o seu pleno direito em não participar (Tuckman, 2000). Logo após a conversa com o grupo, enviámos aos Encarregados de Educação (EE) um consentimento informado que reunia todas as informações necessárias sobre este exercício de investigação, bem como as salvaguardas necessárias aos direitos de cada criança quanto à sua exposição (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

Depois de obtermos uma resposta positiva, procedemos às entrevistas individuais que foram complementadas com o desenho do espaço mais significativo para cada criança. Posteriormente, procedeu-se à construção dos circuitos, utilizando em simultâneo o método de filmagem e fotografia.

O método do circuito, que consiste na exploração da instituição pelas crianças, desdobrou-se em dois momentos. Numa primeira etapa o grupo teve a oportunidade de explorar livremente a instituição fotografando os espaços com maior relevância para cada criança. Numa segunda fase, cada elemento do grupo pode filmar o percurso estabelecido até aos espaços fotografados (cf. apêndice 11).

Ainda nesta fase, depois de cada criança rever e justificar as filmagens realizadas, procedemos à construção dos mapas, reunindo os circuitos realizados e as fotografias recolhidas (cf. apêndice 11). Elaborámos também um questionário com perguntas semelhantes à entrevista planeada para as crianças, mas com ênfase na perspetiva dos pais, educadora cooperante e auxiliar educativa (cf. apêndice 12). Em consonância com o guião construído para as crianças, também este questionário se prendeu na questão-inicial: *qual a perspetiva da criança acerca dos espaços do jardim-de-infância.*

3.1.4.2. Fase II – Triangulação dos dados

Numa segunda fase, procedemos à organização e análise dos dados recolhidos, tendo por base a documentação e observação, que decorreu em simultâneo com a primeira fase.

Para a construção da manta mágica²⁰ reunimos todas as informações recolhidas a partir dos diferentes métodos mencionados na fase I, proporcionando a oportunidade de as crianças reverem o seu trabalho e refletirem sobre as opções dos colegas (Clark, 2007). Em pareceria com a sala das tartarugas, foram adicionados ao mosaico²¹ todos os desenhos, mapas e circuitos construídos pelas crianças.

Ainda nesta fase, procedemos também à triangulação dos dados. Foi neste momento que se ligaram as diferentes peças do mosaico, em que se confrontaram as perspetivas dos pais, educadora e crianças, dando origem a um puzzle (mosaico), que traduziu a narrativa de todo o trabalho investigativo (Clark, Moss, & McQuail, 2003).

Após uma análise da informação resultante das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças, aos pais, à educadora cooperante e às assistentes operacionais, bem como, dos comentários feitos pelas crianças durante a realização dos circuitos, da construção dos mapas e por fim, da composição da manta mágica, verificámos

²⁰ A “manta mágica” resulta no culminar dos momentos mais marcantes da investigação. É através deste suporte que a criança tem a possibilidade de refletir sobre os diferentes dados fornecidos por esta abordagem (Clark & Moss, 2001).

²¹ Estrutura construída em esferovite, com o formato de um mosaico, que serviu de suporte à manta mágica.

duas temáticas dominantes de dados. Através deste mosaico emergiram várias categorias que nos deram a conhecer os espaços apresentados pelas crianças como os locais mais importantes do JI. Deste modo, ao apresentarmos a categorização dos dados, mencionada em apêndice (cf. apêndice 13), desdobramos a questão inicial, *qual a perspetiva da criança acerca dos espaços do JI*, em duas temáticas dominantes, nomeadamente, espaços e relações, que conseqüentemente deram origem a diversas categorias e subcategorias.

La construcción del espacio a través del grupo y la construcción de lo social vinculada al próprio espacio son indisolubles y recíprocas. El espacio es un espejo del grupo que lo construye y a su vez es construido por él (Cabanellas & Eslava, 2005).

Dentro da categoria *espaço* definiram-se ainda seis subcategorias denominadas: espaços de acesso (elos de ligação), espaços de descoberta (exploração, criação e transformação de objetos), espaços de “faz-de-conta”, espaços de movimento, espaços de acesso reservado e espaços de identidade/individualidade. Quanto à categoria *relações*, o grupo considerou os espaços mencionados, pelas relações entres *pares e familiares*, que neles se estabelecem.

No que respeita à 1ª categoria, ligada aos espaços, quando definimos a 1ª subcategoria, espaços de acesso (elos de ligação) surgiu a necessidade de criarmos duas subcategorias: porta de entrada e escadas. Também quando definimos a 2ª subcategoria, espaços de descoberta (exploração, criação e transformação de objetos) tivemos a necessidade de criar quatro subcategorias: ateliê, áreas da sala de atividade, quintal e salão. O mesmo aconteceu quando definimos a 3ª subcategoria, espaços “faz-de-conta” (representação de papéis sociais, interações), desta surgiram três subcategorias: “casinha” de jogo simbólico, “casinha dos cabides” e “casinhas” do quintal. Igualmente quando definimos a 4ª subcategoria, espaços de movimento (andar de baloiço e escorrega, brincadeira livre, jogo) surgiu a necessidade de criarmos duas subcategorias: quintal e salão. Da 5ª subcategoria, espaços de acesso reservado, também surgiram duas subcategorias: espaços interditos e espaços de recolhimento. Quando nos referíamos a espaços interditos, as crianças mencionavam

essencialmente as “escadas dos fantasmas” e as “portas pequeninas”, já quando nos referíamos os espaços de reconhecimento, contavam com a “gruta” (quintal) e as “manilhas” (quintal). Para além das cinco categorias mencionadas, houve a necessidade de definir uma sexta e última categoria, identidade/individualidade, de onde também surgiu uma subcategoria, cabides. No que respeita à 2ª categoria, ligada às relações, definimos apenas duas categorias, entre pares e familiares. Aqui não houve a necessidade de criarmos quaisquer subcategorias

Findada a análise dos dados apercebemo-nos da preferência das crianças pelo espaço exterior, definindo como um espaço em que podiam brincar livremente com os amigos ou até mesmo sozinhos. Notámos também uma valorização da sala de atividades, enquanto espaço de exploração e aprendizagem, o que nos levou a concluir o significado positivo desta aprendizagem para as crianças, bem como, das práticas implementadas pelo/a educador/a. Como espaços desvalorizados surgiram, em muitas entrevistas, os espaços de acesso que são percecionados pelas crianças como locais que fazem parte da sua rotina diária, mas que não tem qualquer significado. Por último, notámos que nenhuma criança mencionou um espaço de que não gostasse. Com esta evidência compreendemos como os espaços deste JI conferem uma identidade a cada criança e como esta vive e convive neles livremente.

3.1.4.3. Fase III – Decisão²²

Por último da fase III, fez parte a discussão coletiva acerca do que as crianças gostariam de ver alterado e conseqüentemente, a decisão sobre a continuidade e mudança do espaço. Com o decorrer da investigação apercebemo-nos da preferência das crianças pelo espaço exterior e pela valorização da sala de atividades, enquanto espaço de aprendizagem e exploração. Neste sentido, valorizando uma vez mais, os interesses e a curiosidade intrínseca das crianças, tentámos perceber que mudanças poderíamos encorajar.

Após a recolha de informação, procedemos ao tratamento dos dados e, conseqüentemente, ao cruzamento dos resultados recolhidos. Neste âmbito, voltamo-

²² A documentação pedagógica de todo o processo de decisão encontra-se em apêndice (cf. apêndice 14).

nos a socorrer da caixa surpresa como indutor, com a intenção de provocar o grupo para as mudanças perspetivadas. Assim, deixámos à disposição das crianças uma série de material de desperdício que as levou a refletir sobre a sua utilidade.

Desta exploração emergiu a motivação em reaproveitar o espaço da “casinha azul” e o “pombal”, transformando-os numa biblioteca e num ateliê, respetivamente. A valorização da sala de atividades, enquanto espaço de leitura e aprendizagem, aliada à paixão pelo espaço exterior, levou-nos a recriar estes dois pontos de interesse no seu espaço favorito.

3.1.5. Conclusão

A abordagem de mosaico permitiu-nos dar voz às crianças e deixar “na sua segunda casa” a marca disso mesmo. Esta abordagem, ao ouvir e perspetivar os pontos de vista das crianças, dá-lhes a oportunidade de alterarem espaços no jardim-de-infância, que são valorizados pelas relações que incrementam. Ao implementarmos esta abordagem notámos como os espaços do JI conferem uma identidade à criança e como esta vive e convive neles diariamente.

Esta experiência investigativa deu-nos o privilégio de escutar as diferentes linguagens e formas de expressão das crianças. Os espaços por elas valorizados foram por todos reaproveitados, resultando desta experiência, criação de dois novos espaços, motivados pela partilha de diferentes perspetivas, que atribuíram àquele grupo um aumento do sentimento de pertença àquele lugar.

3.2. Um Ateliê com Cem Linguagens

No modelo pedagógico de Reggio Emília a dimensão estética reflete-se no cuidado com o ambiente (...) Também se reflete na inclusão do atelier como espaço determinante para fomentar diversas formas de expressão (“cem linguagens”), na escuta da criança, na documentação pedagógica dos processos e produtos das experiências de aprendizagem. (Lino, 2013, p. 116)

Início a presente reflexão com a anterior citação, já que esta expõe a faceta “camaleónica” de um dos espaços mais acarinhados pelas crianças. “Camaleónica” no sentido em que está em constante mutação, de forma a acompanhar o processo criativo da criança, dando-lhe ferramentas para exprimir as suas diferentes linguagens.

Nas palavras de Edwards, Gandini e Forman (2016) o ateliê é conceptualizado como um espaço que apoia a investigação das motivações e teorias da criança, permitindo-lhes a exploração de múltiplas linguagens. É ainda, um espaço que favorece a imaginação, criatividade e expressividade características do processo de desenvolvimento que tem “um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 124).

Nesta sequência importa começar por compreender como *Reggio Emília* e Loris Malaguzzi justificam a criação deste espaço de expressão artística, focando as diversas formas de desenvolvimento da comunicação das cem linguagens da criança.

3.2.1. Reggio Emília e as cem linguagens da criança

O jardim-de-infância onde desenvolvi a minha prática educativa norteia a sua ação tendo em vista uma abordagem própria, inspirada naquela desenvolvida nos jardins-de-infância de *Reggio Emília*.

O modelo pedagógico de *Reggio Emília* desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança idealizada como um ser com direitos, um aprendiz ativo,

competente, que de forma contínua constrói e testa teorias acerca de si próprio e do ambiente que o rodeia (Lino, 2013). Partindo do pressuposto de que a criança nasce com cem linguagens, a pedagogia de *Reggio Emilia* assume que os adultos têm como tarefa prioritária a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança. Nesta perspetiva, é fundamental que se criem momentos em que a criança tem o direito de se escutar e escutar as dimensões dos outros (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “a escuta é o processo de ouvir a criança...sobre a sua colaboração na co definição da sua jornada” (p. 49). Nesta medida, é essencial tornar visível as diferentes linguagens desta escuta e complementar o desenvolvimento e aprendizagem da criança com um espírito lúdico (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Assim, quando se menciona “escutar as crianças”, não falamos apenas de uma linguagem verbal, mas sim de uma série de diferentes linguagens, incluindo os desenhos, pinturas, modelagens, colagens, ou uma série de expressões corporais, gestuais e faciais.

A pedagogia da escuta ajuda-nos a compreender as crianças e a interpretá-las de forma mais autêntica. Consequentemente permite-nos melhorar a qualidade das suas aprendizagens, uma vez que esta pedagogia consiste também na “procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 28). No centro desta pedagogia está a teoria “cem linguagens da criança”, de Loris Malaguzzi, que nos oferece um entendimento mais profundo da escuta como uma “cultura e como uma abordagem para a vida” (Kinney & Wharton, 2009, p. 24).

Nos jardins-de-infância de *Reggio Emilia* as crianças são incentivadas a utilizar diferentes formas de expressão que Malaguzzi (1998) definiu como *il cento lingue di bambino* (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Assim, as crianças são encorajadas a explorar múltiplas formas de expressão, nomeadamente verbais ou gráficas, para representar o mundo que as rodeia (Lino, 2013). É nesta linha de pensamento, de

proporcionar à criança o uso de diferentes formas de expressão, que se destaca a importância da arte, no desenvolvimento da expressão e comunicação (Lino, 2013).

3.2.2. A expressão artística da criança

Sobre o conceito de arte, Read (2013) defende:

Muitos homens inteligentes têm tentado responder à pergunta “O que é a Arte?”, mas nunca satisfazendo toda a gente. A Arte é uma daquelas coisas que, como o ar ou o solo, está em todo o lugar à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar. Porque arte não é apenas algo que se encontra nos museus e galerias de arte, ou em velhas cidades como Florença e Roma. A Arte, como quer que a definamos está presente em tudo (Read, 2013, p. 28).

Para o autor a arte é a expressão estimulada pela linguagem dos sentidos, que converge na metodologia mais eficaz para se conseguir realizar uma educação integral da personalidade humana, propondo como técnica educativa para tal propósito “a expressão (dos sentimentos, dos afetos, das emoções) artística (pelas artes, através da arte)” (Sousa, 2003, p. 30).

Pelo importante papel educacional que desempenha, a arte na primeira infância tem como principal objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico e o aperfeiçoamento da sensibilidade da criança e não o seu sentido estético (Lowenfeld & Brittain, 1970). A arte não se ensina, a expressão artística destaca-se, na experiência pedagógica de *Reggio Emilia*, por proporcionar múltiplas formas de expressão, que permitem à criança representar o seu conhecimento do mundo (Lino, 2013). Através da expressão livre, para além de desenvolver a imaginação e a sensibilidade, a criança aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a forma autêntica como cada pessoa exprime as suas ideias, sentimentos e aspirações (Gonçalves E. , 1991).

Numa tentativa de congregar o conjunto de ideias expressas, Paiva (2014) defende que a arte na educação,

(...) constitui-se como imprescindível, se e quando, em educação se quer promover a sensibilidade criativa, o pensamento crítico e interculturalidade. A escola deve, então, assumir-se como entidade e território privilegiados de conceção, promoção, valorização e divulgação da arte na múltipla possibilidade das suas experiências educativas, propiciando a formação pessoal que integra e interliga as dimensões cognitiva, afetiva, motora e comunicativa dos seus estudantes (Paiva, 2006, p. 19).

3.2.3. O espaço ateliê como terceiro educador

No caso concreto vivenciado em contexto estágio, o atelier era visto como um local que abrangia a criança enquanto ser autónomo, com liberdade expressiva, cognitiva e simbólica. Para além desta função, este atelier destacava-se por ser uma oficina de documentação que integrava o conjunto de aprendizagens perspectivadas pelas crianças (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Neste espaço artístico, as representações das crianças constituíam a base do diálogo que se estabelecia com as famílias, aproximando os pais dos gostos e preferências das crianças. Neste contexto, o atelier era visto como um espaço onde as crianças podiam partilhar com os pais a experiência vivida no JI. Ainda assim, encorajando o envolvimento das famílias, bem como de outros intervenientes da comunidade educativa, a equipa desta instituição, procurava incluir as famílias na dinamização de sessões, enquanto “atelieristas”. Uma experiência que providenciava múltiplas formas de interação entre pais e filhos. Deste modo, o “pai atelierista” apoiava as crianças na exploração de diversas técnicas e materiais, promovendo a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre todos os intervenientes do processo educativo (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Nesta perspetiva, este espaço era visto como um terceiro educador, na medida em que permitia à criança participar ativamente no seu crescimento, oferecendo-lhe múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas que lhe permitiam aprofundar o seu conhecimento sobre o mundo (Lino, 2013).

3.2.4. A construção de um ateliê no quintal

Todos os domínios traçados ao longo desta experiência-chave foram incitados pelo cruzamento dos resultados obtidos através da Abordagem de Mosaico e da observação dos pontos de interesse das crianças, da qual emergiu a motivação de transformar “o pombal” num espaço de aprendizagem e exploração.

Tendo estas indicações como base, procurámos recriar, no seu espaço favorito²³, um ateliê que possibilitasse à criança o contacto com diversas técnicas de expressão. Uma decisão que privilegiou a criatividade e motivações do grupo investigado, contaminando outras crianças do JI a participar ativamente nesta fase da investigação.

Com efeito, para além da intencionalidade educativa privilegiada por este espaço, também a sua construção procurou integrar a expressão das diversas linguagens da criança através de diferentes formas de expressão. Para tal, tivemos o cuidado de espelhar neste espaço, alguns dos conhecimentos aprendidos no âmbito dos multiprojetos desenvolvidos.

No caso das “Poções Malcheirosas”, muitas das representações gráficas exibidas nas paredes deste espaço foram criadas com a pigmentação natural, de vários elementos naturais explorados ao longo do projeto, destacando a função de “laboratório para a documentação” tão característica de um ateliê (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Em jeito de conclusão, questiono-me sobre a influência do ambiente na nossa capacidade de expressão e interrogo-me se haverá uma atmosfera mais favorável para escutar as cem linguagens da criança do que aquela que desperta a sua livre manifestação.

²³ O trabalho de investigação desenvolvido ao longo da prática de ensino supervisionada é apresentado no ponto 3.1 do relatório.

3.3. Arriscar desde a Primeira Infância

A forte mediatização em torno de acontecimentos dramáticos fortalecem o que atualmente designamos como uma sociedade com aversão ao risco, sistematicamente confrontada com ameaças à segurança. Com efeito, em prol da proteção e segurança das crianças, o risco é visto como um perigo que deve ser removido, “ignorando-se que este é uma componente importante do brincar, que tem influência no desenvolvimento da criança” (CNE, 2011; Bento, 2012, p. 15).

Vivermos numa sociedade que é sistematicamente confrontada com notícias sobre a presença de risco exige um real conhecimento da perceção de risco, que deve ser adquirido desde a primeira etapa de formação básica. Nesta área, um dos principais pilares da educação, implica educar as crianças para o risco, protegendo-se e protegendo os outros de danos, através de uma boa vigilância e não proibindo oportunidades arriscadas (CNE, 2011; Prott, 2010).

Importa compreender o risco como “um fator potenciador de desenvolvimento, e a excessiva segurança como um perigo para esse mesmo desenvolvimento” (Bento M. P., 2013, p. 18). Importa abranger este conceito, sob um ponto de vista, que promova “na escola uma cultura onde a consciência do risco não seja tão exagerada que leve à paralisia, nem tão reduzida que conduza à irresponsabilidade” (CNE, 2011, p. 292).

The discourses that surround us tend to focus us on the “darker” side of risk – seeing the uncertainty, the possibility of failure, of injury. As teachers, however, it is important that we ensure that the positive aspects of risk are also acknowledged – the possibility of discovering that one is adventurous, daring, brave, strong, confident and successful (Stephenson, 2003, p. 42).

Para Little e Eager, (2010) o conceito de risco é muitas das vezes limitado a um ponto de vista negativo, confundindo-se facilmente com a ideia de perigo, noção que é aplicada a circunstâncias cuja probabilidade de dano é elevada, em termos de lesões ou de danos para a saúde (Little & Eager, 2010; Bento, 2012).

Concordando com a perspectiva destes autores, Slovic (2001) distingue risco de perigo, apresentando o conceito de risco como uma situação que exige a realização de escolhas entre diferentes alternativas, cujo resultado pode ser positivo ou negativo. Por sua vez, Adams (2002, citado em Bento, 2013) reconhece no risco a sua componente subjetiva, considerando-o como um fenómeno interativo e cultural, cuja vivência de diferentes experiências e ideais influenciam o seu significado. É perante esta ideia de interdependência da noção de risco que a predisposição para o risco “atua como um filtro” (Bento, 2012, p. 17), condicionando pontos de vista, que variam em função de valores culturais, crenças e objetivos.

Numa análise social do risco, notamos que as sociedades ocidentais estão a tornar-se cada vez mais proibitivas “emergindo numa cultura de medo que se reflete numa preocupação excessiva em garantir a segurança dos mais novos” (Bento, 2012, p. 15) ao contrário da Dinamarca ou da Noruega, onde o risco é valorizado enquanto ferramenta de aprendizagem. Na Alemanha, a legislação alemã reconhece que todo o processo de desenvolvimento comporta riscos, contrariamente a Portugal onde as experiências de risco são ainda reduzidas (Prott, 2010).

Esta discrepância cultural motivou-me a confrontar a investigação feita por Sandseter (2007), observada em dois contextos de jardim-de-infância noruegueses, com a investigação de Bento (2012) que avalia a perceção de risco em contextos educativos portugueses. Assim, tal como Bento (2012) socorri-me da categorização feita por Sandseter (2009) para compreender com maior profundidade as implicações do risco para o livre desenvolvimento da criança.

Sandseter (2009) definiu seis categorias de risco, envolvendo alturas elevadas, velocidade, objetos perigosos, jogos de luta e perseguição e a possibilidade de a criança desaparecer ou deixar de ser vista ²⁴(Sandseter, 2009; Bento, 2012). Em ambas as investigações, estas experiências foram consideradas pelos profissionais como atividades que envolviam risco, vendo-se algumas situações como experiências de elevado risco. No entanto, no contexto português a presença do adulto foi considerada um fator importante, enquanto na Noruega, uma grande parte destas

²⁴ As seis categorias de risco definidas por Sandseter são mencionadas em anexo (cf. anexo 1).

experiências ocorreram quando o adulto não estava presente, sendo dada liberdade à criança para se confrontar com riscos (Sandseter 2007, Bento, 2012).

Neste ponto da pesquisa, compreendi que a propensão do adulto para o risco influenciava, de forma significativa, as oportunidades que eram dadas à criança. A notável preocupação com os acidentes levava a que muitas educadoras referissem que, para permitir as experiências retratadas seria necessário modificar alguns espaços, mesmo que as alterações sugeridas empobrecessem a brincadeira (Bento, 2013). Com efeito, a tendência para interpretar o risco como algo negativo, levava à excessiva proteção das crianças, limitando-se as brincadeiras a espaços fechados, controlados pelos adultos. Por sua vez, a exagerada preocupação em reduzir as possibilidades de acidentes, fazia com que os espaços de brincadeira se tornassem chatos, “estéreis, à prova de crianças” (Ball, 2002, citado em Bento, 2012, p. 16). Ainda assim, esta investigação fez-me refletir sobre a impossibilidade de extinguir todas as fontes de perigo, porque todo o processo de desenvolvimento está sujeito a risco, toda a vida comporta riscos, e desta inquietação surgiu a questão-chave desta experiência:

Será realmente possível evitar todos os riscos? Qual das opções será a mais perigosa? “As safe as necessary [or] as safe as possible?” (Royal Society for the Prevention of Accidents, s.d., citado em Little e Eager, 2010, p. 501).

A concretização do projeto das “Poções Malcheirosas” envolveu diversas atividades que implicavam o manuseamento de objetos que exigiam cuidados específicos, como martelos, facas e ferros de engomar. Para muitas das crianças do grupo o uso destas ferramentas despoletavam elevados níveis de entusiasmo, reconhecendo este tipo de atividades como tarefas desafiantes que lhes concediam responsabilidade (Bento, 2012).

De facto, no decorrer destas atividades, várias crianças do grupo alertavam os colegas para a possibilidade de cortes ou queimaduras, caso não fossem respeitadas as regras de segurança acordadas no início da atividade, comprovando que as

crianças tem consciência do risco e são capazes de prever aquilo que são ou não capazes de fazer (Smith, 1998 citado in Bento, 2012).

Para a equipa educativa, o risco era visto sob uma perspectiva flexível, em que o adulto dava espaço à criança para se confrontar com situações que desafiassem as suas potencialidades. O uso destas ferramentas era visto como uma oportunidade de aprender a lidar com diversos riscos que as cercam diariamente, inclusivamente em suas casas (Gill, 2010).

Concordando com a perspectiva de Bento (2012), a equipa educativa deste jardim-de-infância via o contacto com o risco como uma possibilidade de a criança experimentar estratégias e competências úteis para quando os adultos deixassem de estar presentes. Por outro lado, viam a supervisão excessiva como um “perigo” à educação para a independência e responsabilidade. Em sintonia com esta perspectiva, Prott (2010) defende que a vigilância permanente diminui o número de oportunidades para a criança se confrontar com situações imprevistas, acrescentando que quando o adulto assume uma atitude de supervisão excessiva, que não permite qualquer desafio, a criança procura aventuras que arrisquem comportamentos proibidos.

Esta obsessão pelo controlo condiciona a energia natural das crianças, influenciando a sua capacidade de aprendizagem, afetando a sua autoestima e autonomia. A criança procura desafios, motivada pela possibilidade de experienciar elevados níveis de estimulação positiva, envolvendo um misto de emoções que cativam a sua curiosidade natural (Bento, 2012). A ausência de oportunidades para testar limites, ultrapassar obstáculos, viver aventuras que estimulem o desejo de explorar e experimentar compromete o livre desenvolvimento da criança (Bento, 2013). “Uma criança saudável é aquela que tem os joelhos esfolados” (Neto, 2005, p.17), os arranhões e as feridas fazem parte do crescimento, sendo impossível e indesejável garantir a segurança absoluta das crianças (Bento, 2013).

Em sintonia com a perspectiva destes autores, a equipa educativa desta instituição defendia que um jardim-de-infância onde nada acontecesse e a segurança

condicionasse o livre desenvolvimento da criança, seria ainda mais perigoso por lhe dar poucas possibilidades de aprender a ser independente (Prott, 2010). A disposição para lidar com o risco está também relacionada com a motivação para aprender. O contacto com o risco potencia atitudes de persistência, levando à interpretação dos problemas como desafios (Bento, 2013), estimulando na criança a sua capacidade para tomar decisões.

Através das experiências de risco, a criança aprende a lidar com o medo, conquista a segurança necessária para explorar o mundo do seu próprio ponto de vista. Por sua vez, a expansão do conhecimento acerca do mundo, permite à criança contactar com aprendizagens que tenham por base a sua experiência, “fomentando a sua vontade de saber, conhecer e descobrir mais” (Thomas & Harding, 2011, citado em Bento, 2012, p. 6). Por outro lado, a avaliação que o educador faz do risco irá influenciar a sua própria predisposição para arriscar. As escolhas educativas que o adulto faz irão influenciar, de forma significativa, as experiências a que a criança tem acesso. A motivação do educador têm implicações no investimento que as crianças introduzem nas suas atividades.

Prott (2010) defende que “segurança é tratar com competência os imprevistos e não evitar que haja riscos” (p. 20). De facto, não é possível extinguir todas as fontes de perigo, sendo importante fornecer oportunidades para as crianças experimentarem o risco. A tentativa de acrescentar mais “segurança” aos espaços empobrece o brincar. Retirar os paus, as pedras, pode diminuir o risco, mas esgota o desafio, a adrenalina de viver experiências ricas (Prott, 2010; Bento 2013).

Ainda assim, apesar de as crianças precisarem de contactar com experiências de risco, a sua pouca experiência de vida, faz com que seja necessária a ajuda de um adulto face a obstáculos e aí o receio que algo negativo aconteça não pode ser dominante ao ponto de conduzir a uma vigilância excessiva (Bento, 2013). Por esta razão, considero a nossa predisposição para arriscar como um ponto de reflexão que todos os profissionais deveriam ponderar ao longo da sua prática. Concordando com Bento (2012), assumindo que o risco nos acompanha toda a vida, é essencial questionarmo-nos se o vemos como aliado ou como perigo na nossa intervenção.

É necessário que o educador compreenda o real significado deste conceito e que esteja seguro das vantagens das experiências de risco, explicando aos pais que, apesar da incontornável possibilidade de acidente, o risco traz também consequências positivas, de forma a sustentar esta visão fora do espaço do jardim-de-infância (Bento, 2012). Para que tal seja possível, importa agir tendo em mente estas considerações, se estivermos seguros das nossas ações, não estaremos a colocar as crianças em perigo, mas sim estaremos a educar futuros adultos capazes de se preparar para uma vida responsável (Prott, 2010).

Capítulo IV – Experiência-chave Transversal ao Contexto de EPE e 1.º CEB

4.1. Dois Projetos, Dois Contextos, Uma Abordagem

Num documentário sobre a vida e obra de Noam Chomsky, o próprio falou assim da sua escola elementar:

Era uma escola progressista de metodologia Dewey com imenso êxito. Para mim, pelo menos, era perfeita. Não é que lhe faltasse estrutura, mas dava primazia à iniciativa, à criatividade e ao trabalho de grupo. Não havia notas e éramos encorajados a seguir os nossos próprios interesses. E, dentro de uma estrutura que já estava estabelecida, aprendíamos o que era obrigatório, seguindo os nossos próprios interesses e trabalhando em grupo (Gondry, 2013).

Recorrendo a Piaget (1987), podemos falar numa nova metodologia que tem no seu cerne a educação do pensamento crítico dos homens, capaz de mudar gerações e mentes que não aceitem tudo o que lhes é dito. É neste sentido, de distanciamento de uma perspetiva mais tradicional, que a metodologia de trabalho por projeto é vista como uma forma de ensino e aprendizagem que influencia aquilo que é aprendido e o que é ensinado (Vasconcelos, et al., 2012). Esta abordagem, amplamente divulgada na EPE, vê-se aplicada ao ensino do 1.º CEB apenas em casos pontuais, ao contrário de outros países, que reconhecem na sua educação a mais-valia desta metodologia enquanto uma oportunidade de integrar a criança na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (ME, 1997).

A Finlândia, país que se destaca pelos bons resultados obtidos na avaliação do seu sistema de ensino, reformou recentemente a sua forma de ensinar caminhando para a transdisciplinaridade de conteúdos, planificados em colaboração com os alunos. Esta perspetiva, segundo Viana (2016), “clarifica os objetivos de todas as disciplinas escolares, dá ênfase a práticas de cooperação em sala de aula e implementa conhecimentos e competências multidisciplinares, através do estudo de fenómenos e tópicos que [é] feito com a colaboração entre vários professores em sala de aula”.

No Brasil, José Pacheco, é consultor do “Projeto Âncora”, onde as crianças aprendem a partir do desenvolvimento de projetos motivados pelos seus interesses. A

escola é entendida como “um espaço de humanização no qual a criança é convidada a vivenciar os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca (...) um local que propicia oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais, críticas e de autonomia” (Pacheco, s.d.).

Portugal, devido a uma crescente pressão por parte das famílias, e no caso concreto do 1.º CEB, as exigências dos agrupamentos, afastam-no cada vez mais desta metodologia, revelando-se um verdadeiro desafio para os professores centrarem as suas estratégias nos reais interesses das crianças, assumindo-os como ponto de partida.

A metodologia de trabalho por projeto não deve ser entendida como um modelo pedagógico ou curricular, mas sim como uma metodologia que se desenvolve em parceria com modelos (pedagógicos ou curriculares), cujos pressupostos assentam na visão da criança enquanto ser ativo, em desenvolvimento holístico, e que tenham em consideração momentos de decisão, planeamento, comunicação, partilha, avaliação e reflexão (Marchão, 2012; ME, 1998).

O trabalho de projeto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe a implicação de todos os participantes. Tal processo de aprendizagem permite-nos integrar a criança na construção do seu próprio desenvolvimento e encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo (ME, 1997). Assim, ao educador/professor cabe a função de guiar as crianças na procura de respostas concretas e objetivas, tendo a perspicácia de atender os seus interesses e necessidades (Katz & Chard, 1997).

No caso concreto da EPE, o projeto implementado permitiu uma aprendizagem ativa do grupo, tendo como pilar um currículo emergente que se foi adaptando progressivamente aos interesses das crianças (Formosinho, 1996). Foi de facto curioso constatar como este projeto possibilitou o desenvolvimento de diversas capacidades que desabrocharam da articulação de diferentes interesses e particularidades culturais do meio envolvente no qual as crianças estavam inseridas.

Admito que foi este o contexto que me permitiu acumular um conjunto de estratégias estruturantes para o desenvolvimento desta metodologia no 1.º CEB.

Da prática neste nível de ensino, a implementação desta abordagem revelou-se um enorme desafio quer para as crianças, quer para nós estagiárias, não só pela falta de conhecimento prático desta abordagem nesta valência, como pelo facto de esta metodologia ser desconhecida para os alunos. Ainda assim, era nossa intenção desenvolver um projeto que surgisse do quotidiano da turma e que este fosse possível de articular com os conteúdos programáticos, que inevitavelmente teriam de ser cumpridos, sendo crucial que tivesse como ponto de partida, na medida do possível, um currículo emergente.

Nesta linha de pensamento, importa destacar as aprendizagens mais significativas dos projetos desenvolvidos no decorrer das práticas educativas em EPE e 1.º CEB e refletir sobre o seu impacto nestes dois contextos. Para além das diferentes realidades já mencionadas, outras reflexões foram surgindo ao longo das várias fases desta metodologia.

4.1.1. Fase I – Definição do Problema

Na opinião de Vasconcelos (2012), qualquer trabalho de projeto atravessa quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/ avaliação do projeto Segundo a mesma autora, um projeto pode ser iniciado com um objeto novo, uma história ou uma situação-problema (Vasconcelos, et al., 2012).

No projeto desenvolvido no 1.º CEB, o processo de definição do problema revelou-se mais desafiante, uma vez que era fulcral que partisse de um genuíno estímulo das crianças e que permitisse uma articulação de saberes que não se mostrasse um obstáculo à extensão curricular. Até que surgisse uma temática pela qual o grupo demonstrasse interesse e que se enquadrasse nos critérios mencionados, passou cerca de um mês, contrariamente ao contexto pedagógico em EPE, em que os momentos de brincadeira livre nos permitiram identificar, logo de imediato, os interesses e talentos das crianças.

Neste âmbito, o tempo pedagógico teve uma enorme influência, na medida em que a flexibilidade permitida pela rotina em educação pré-escolar, nos permitia ajustar a sucessão de cada dia ao ritmo do grupo e observar a criança sem influenciar a sua ação, em contraste com o 1.º CEB, que embora nos oferecesse alguma flexibilidade, nos exigia outros desafios pedagógicos, como um horário fixado pelo agrupamento associado ao cumprimento de uma planificação mensal.

Este período de observação, embora nos tivesse sido encurtado por fatores alheios, em ambas as valências, provou-se essencial para compreender melhor as características do grupo/ turma, permitindo-nos identificar os “centros de interesses” das crianças e adequar o projeto às suas necessidades (ME, 1997). Porém, em ambas as experiências de estágio, foi a partir de uma situação do quotidiano que construímos a nossa teia inicial, da qual partiram as primeiras pesquisas. De facto, tal como afirma Correia (2012) as crianças “a partir das suas conceções prévias e das perguntas que querem ver respondidas (...) constroem o seu próprio conhecimento e as fontes de informação e materiais necessários” (p. 14) para o alcançar.

4.1.2. Fase II – Planificação e Desenvolvimento

Na perspetiva de flexibilidade que caracteriza esta abordagem, a planificação surge como uma bússola orientadora que permite ao grupo ganhar “consciência da orientação que pretendem tomar” (ME, 1998, p. 142). Antecipam-se factos, recursos e documentação que possam vir a precisar. Consequentemente é nesta fase que as crianças começam a compreender o projeto de diferentes perspetivas, atribuindo-lhes diferentes significados.

Por esta mesma razão, no decorrer das duas práticas educativas, de forma a responder aos reais interesses dos grupos, cada projeto envolveu apenas o pequeno grupo que nele estava interessado. Tanto em contexto de EPE, como no 1.º CEB, foi privilegiado o desenvolvimento de multiprojetos que integrassem temas realmente significativos para um grupo, o que não significava que todas as crianças se interessassem por eles ou que todas realizem as mesmas atividades (ME, 1998).

Em contexto de EPE, paralelamente ao projeto das “Poções Malcheirosas” havia ainda o projeto “Momentos” que integrava crianças com interesse pelos monumentos da cidade; o projeto dos “Peixes” que envolvia o interesse pelas características dos peixes e o projeto dos “Bebés” onde a partir de uma história as crianças construíram um quarto para os bonecos do JI. No 1.º CEB, identificaram-se vários interesses na turma, no entanto, dado o elevado interesse manifestado pelas crianças não nos foi possível dividi-las por grupos de interesse, desenvolvendo-se um único projeto, que compilava três vertentes distintas – natureza, sombras e pinturas – que se cruzaram em múltiplas ocasiões. Esta opção, porém, não condicionou a realização de várias atividades em simultâneo consoante as sugestões levantadas.

4.1.3. Fase III – Execução

Ao longo da terceira fase, as crianças pesquisaram através de diferentes meios, organizaram, selecionaram e registaram informação, formularam novas questões, planearam novas atividades. Procurámos, no entanto, que a fase relativa à execução fosse suportada por atividades que promovessem a autonomia do grupo/turma e se sustentassem pelas suas próprias decisões e conclusões. De certa forma, no projeto desenvolvido no 1.º CEB, os conteúdos que à partida poderiam ser mais desinteressantes para a turma acabaram por se tornar mais apelativos quando explorados no âmbito do projeto. Esta evidência verificou-se sobretudo numa das atividades que relacionou um dos temas do projeto com um dos conteúdos mais desafiantes para a turma, as frações. Com o propósito de focar os conteúdos previstos na planificação mensal, planificou-se uma atividade sobre frações em que se utilizava a sombra de um material translúcido para materializar o valor da fração. Desta forma, a aprendizagem das frações ganhou significado, uma vez que a turma pode explorar como cada uma das partes refletidas pela sombra se reconstituiu numa unidade, em vez de lhes ser transmitido conceitos ausentes de sentido.

O espírito de cooperação entre crianças e os momentos de partilha foram outra reflexão que mereceu destaque em ambas as fases de execução dos projetos. Foi neste espírito que os grupos, através da negociação, dividiram tarefas, o que lhes dava a liberdade de confrontarem pontos de vista, estruturar o pensamento e

estimular o seu sentido crítico (Marchão, 2012). Foi de facto curioso observar, com maior regularidade em EPE, o orgulho de cada grupo em relatar os avanços do projeto aos colegas, partilhando conquistas e dificuldades, confrontando pontos de vista.

Outra questão-chave desta fase passou pelas sugestões feitas pelas crianças, em que se notou a influência destes contextos tão distintos (EPE e 1.º CEB), na medida em que a envolvimento rural, característica do contexto do 1.º CEB, permitiu a esta turma uma maior facilidade de contacto com o meio exterior. A observação e exploração das plantas existentes nos prados e matas da aldeia, juntamente com uma bióloga, possibilitou o contacto com reais conhecimentos da evolução natural do meio ambiente e das aprendizagens previstas pelo currículo de Estudo do Meio.

Inevitavelmente, ao longo do desenvolvimento deste projeto, o dia-a-dia destas crianças transformou-se num conjunto de desafios pedagógicos e nós, trio pedagógico, passamos a ser guias que ajudavam as crianças a delinear o seu percurso, colocando-nos a nós próprias o desafio de contrariar o estatuto de professor tradicional que meramente transmite conhecimento (Trindade, 2006, p. 65).

Ainda assim, uma das principais reflexões comum a ambos os projetos que mereceu destaque nesta fase foi a relação JI/ Escola-família/comunidade que permitiu uma aproximação da escola às famílias e membros da comunidade local, no sentido de promover uma “aprendizagem aberta, onde os indivíduos aprendem uns com os outros” (Barbosa & Horn, 2008, p. 89) Deste modo, na tentativa de estreitar os canais de comunicação entre escola, famílias e comunidade, indo ao encontro do trabalho já iniciado pela equipa educativa, no projeto desenvolvido em contexto jardim-de-infância, os pais envolveram-se no processo de pesquisa de informação e na construção de materiais. No 1.º CEB, o projeto desenvolvido privilegiou a interação escola-comunidade, tentando de que alguma forma a escola lhe devolvesse algo²⁵.

²⁵ O projeto desenvolvido em 1.º CEB será aprofundado na experiência-chave “Um Projeto Incubador de Projetos”.

4.1.4. Fase IV – Avaliação/Divulgação

A fase de divulgação foi um momento crucial do trabalho por projeto, uma vez que foi nesta etapa que “revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo significativo e signficante” (Vasconcelos et al, 2012, p. 78), porque ao divulgar o seu trabalho os grupos tiveram de fazer “a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros” (ME, 1998, p. 143).

Ao mencionar a divulgação, não posso deixar de referir a avaliação. Ao longo da concretização dos dois projetos, as crianças tiveram oportunidade de fazer uma autoavaliação e reflexão de todo o processo. No entanto, na fase de divulgação ambos os grupos realizaram um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido. Tanto na avaliação global, como na avaliação de cada ação do projeto, contou-se com a intervenção de alunos, professores/educadores e restante comunidade escolar, uma vez que, em cada uma das ações, se pretendeu recolher o feedback não apenas do produto final, mas acima de tudo, do processo realizado. Foram levadas a cabo algumas observações diretas e diálogos informais, de forma a perceber as aprendizagens das crianças e a redirecionar as práticas de acordo com a avaliação destes intervenientes. Construiu-se uma grelha de avaliação, de forma a sintetizar as informações recolhidas através das observações diretas e diálogos, avaliando-se os níveis de envolvimento dos alunos numa fase intermédia e numa fase final dos trabalhos. Ainda assim, no projeto desenvolvido em 1.º CEB a avaliação não satisfaz os parâmetros por nós traçados, uma vez que deveríamos ter enriquecido as oportunidades de consolidação de aprendizagens, privilegiando momentos de reflexão e confronto de ideias, com vista a melhores resultados de aprendizagem e a uma melhor capacidade de compreensão.

Ainda a propósito da divulgação, também a documentação se refletiu numa importante opção pedagógica em ambos os contextos. Gardner (2000) defende que toda a envolvimento exposta nos trabalhos afixados reflete os valores de cultura da instituição escolar. Por outro lado, tornam o trabalho visível e acessível e portanto a criança orgulha-se de partilhar o que foi conquistado e aprendido pelo grupo ao longo de todo o projeto (Barbosa & Horn, 2008; Katz & Chard, 1997).

4.1.5. Reflexão Final

Para que seja proporcionada uma educação de qualidade é necessário que nos comprometamos com uma aprendizagem cooperativa, partilhada, que torne possível aprender de uma forma abrangente e sustentada, através de processos de comunicação e de negociação (Marchão, 2012). A aprendizagem é mais enriquecedora quando reflete as motivações das crianças e efetivamente dá “voz” aos seus interesses e capacidades, implicando-as na sua experiência de aprendizagem. Todavia, considero que o maior compromisso que retiro desta abordagem é a construção cooperativa, partilhada com todos os membros do grupo, dividindo recursos, dando apoio mútuo e celebrando todos os sucessos (Lopes & Silva, 2009).

O professor/educador tem um papel decisivo, perante a diversidade de alunos, de desenvolver práticas que contemplem a igualdade de oportunidades e uma aprendizagem ativa (Leite & Fernandes, 2002). Por este motivo, cabe-nos a nós, educadores e professores, encontrar estratégias/metodologias que ofereçam oportunidades de interação da criança com o conhecimento, atendendo aos seus interesses e necessidades. Cada vez que se ensina prematuramente a uma criança “algo que poderia descobrir sozinha, impede-se que essa criança o invente e, assim, o entenda completamente” (Piaget citado em Santomé, 1998, p. 39).

Capítulo V – Experiências-chave em 1.º Ciclo do Ensino Básico

6.1. Um Projeto Incubador de Projetos

A experiência-chave que a seguir se apresenta surgiu na sequência da intervenção pedagógica em 1.º CEB que resultou na implementação e desenvolvimento de um projeto que proporcionou momentos de aprendizagem ativa numa turma desafiante com o 2.º e 3.º ano de escolaridade.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido assentou na metodologia de trabalho por projeto, perspetivando um currículo emergente, cujos pressupostos assentam na visão da criança enquanto ser ativo, com talentos e capacidades. Esta abordagem, assumindo uma dinâmica de aprendizagem, permitiu-nos integrar a criança na construção do seu próprio desenvolvimento, partindo dos seus interesses e necessidades (Katz & Chard, 1997).

Da conceção desta proposta emergiram quatro projetos²⁶ que exploraram a vertente artística das motivações observadas, o que em muitos aspetos refletiu a nossa preocupação com a crescente desvalorização das artes no currículo nacional do 1.º CEB. Um currículo que oculta a importância da aprendizagem através das artes, por muitos autores defendida como uma educação com um impacto significativo no desenvolvimento holístico da criança (Caldas & Vasques, 2014).

6.1.1. Da prática em EPE à ideia de um projeto

Da prática em contexto de Educação de Infância, o contacto com uma abordagem pedagógica construída em torno das múltiplas formas de expressão da criança²⁷, suscitou o interesse do grupo de estágio em perceber como o papel preponderante deste modo de expressão se poderia estender até ao 1.º CEB. Uma abordagem que contrastava com a realidade da maioria das escolas portuguesas de 1.º CEB, em que a capacidade de comunicação e expressão artística é distanciada para terceiro ou quarto plano (Caldas & Vasques, 2014).

²⁶ Episódio “O Filme de Natal”, (cf. apêndice 15) Projetos da Natureza, Sombras e Pinturas (Missão Colorir V.V. – cf. apêndice 16).

²⁷ Cf. experiência-chave “Um Ateliê com Cem Linguagens”.

Neste âmbito, era nossa intenção primária a criação de um espaço artístico, onde a turma se podia exprimir livremente, contactando com um ambiente facilitador que integrasse as suas diversas formas de linguagem. Neste espaço exprimir-se livremente significava manifestar sensações, exteriorizar sentimentos, comportar-se criativamente, sem restrições, nas mais diversas situações que surgissem (Gonçalves, 1991). Por outro lado, a existência deste espaço, para além de promover o contacto com uma perspetiva artística, privilegiava também a interação escola/comunidade, abrindo canais de comunicação e cooperação que as aproximassem, sendo fundamental conhecer o meio local, familiar e escolar.

6.1.2. Pertinência do Projeto

Partindo do “pressuposto de que todas as crianças têm iguais potencialidades, todas são criativas, todas são artistas, tendo em vista que a arte faz parte do processo orgânico da evolução humana” (Machado, 1985, p. 6), proponha-se a criação de um espaço que estimulasse o desenvolvimento das múltiplas potencialidades de crianças inseridas num meio com características económicas muito específicas, com elevada taxa de desemprego, casos de toxicod dependência e alcoolismo. Por esta razão, uma das principais motivações do projeto assentava no contacto com um ambiente artístico que permitisse a esta turma libertar as suas emoções e criatividade “propondo como via metodológica a satisfação de outras necessidades de ação (o fazer, o realizar, (...), o recriar) e liberdade (espontaneidade, independência)” (Santos, et al., 2000, p. 16, 17).

Neste caso concreto, sendo uma aldeia situada numa zona rural nos arredores de Coimbra, o acesso à cultura e quaisquer manifestações artísticas era limitado, daí que outra das motivações deste projeto se centrasse numa “aproximação à arte como veículo formativo, facultando instrumentos de participação social e fomentando a prática cultural” (Marques, 2011, p. 45). Por outro lado, foi intencional privilegiar neste trabalho a interação escola/comunidade, estreitando laços em contacto com a arte, havendo partilha e valorizando uma maior diversidade cultural e social, que proporcione uma abertura de mentalidades, estimulando, por consequência a criatividade (Marques, 2011).

Deste ponto de vista, pretendeu-se fazer deste um projeto em que a escola tivesse à sua disposição um atelier que integrasse a verdadeira essência da arte numa “íntima integração interdisciplinar (de todas as disciplinas e não apenas das artísticas)” (Sousa, 2003, p. 63), voltada para a educação dos sentidos e da sensibilidade e não para uma mera transmissão de conceitos. Para tal, o processo de aprendizagem a que se propôs este espaço distancia-se em alguns pontos do conceito definido como “educação formal”, partindo de uma verdadeira aprendizagem que envolveria a mente e as mãos na conceção de projetos educativos que desafiassem e implicassem uma participação ativa da turma nos seus próprios projetos (Silveira, 1990). Neste sentido, para melhor intervir na realidade das crianças, ao longo da fase de observação procurámos estudar as motivações da turma e os recursos disponíveis para as alcançar, de forma a articular diferentes estratégias de aprendizagem ao longo do projeto.

6.1.3. Definição do problema: Episódio “O Filme de Natal”²⁸

O interesse suscitado pelo visionamento das curtas de animação inseridas no festival de cinema “Caminhos do Cinema Português” levou a que se considerasse o lançamento de um projeto sobre o tema. Desta forma, a provocação foi levada a cabo através de uma caixa recheada de materiais sugestivos à produção de curtas-metragens, da qual resultou a consulta de várias fontes como forma de pesquisa para a realização de um filme de Natal.

A tomada de conhecimento dos procedimentos, das tarefas a realizar e a sua distribuição pelos diferentes elementos do grupo foi levada a cabo consoante os interesses do grupo. Previa-se que os alunos preparassem os seus adereços e cenários e interessava provocar a turma quanto ao local de filmagens, uma vez que se pretendia envolver a comunidade nesta realização. Para além desta, outra provocação surgiria: a necessidade de definição de um espaço para a execução e arrumação dos materiais, o ateliê.

²⁸ Para uma melhor compreensão do desenrolar do episódio “Filme de Natal” encontra-se em apêndice (cf. apêndice 16) uma descrição das atividades planificadas pela turma para a concretização deste projeto.

6.1.4. Os primeiros passos do ateliê artístico

O ateliê pretendia funcionar como uma “incubadora” de projetos, onde os alunos poderiam experimentar uma vertente mais artística dos seus interesses e ideias, acompanhados por técnicos e professores, designados por atelieristas. Com o papel de criar oportunidades para a concretização das ideias das crianças, estes atelieristas visitariam regularmente a comunidade para o acompanhamento dos trabalhos.

Ao longo deste processo, surgiu a necessidade de contactarmos com alguns artistas que se inspirassem por esta preocupação educacional pela criatividade, pela liberdade de expressão pessoal e original (Santomé, 1998), da qual se destaca a metodologia levada a cabo pelo Município de Óbidos, onde as escolas têm à sua disposição um ateliê que investe no desenvolvimento da criatividade dos seus alunos.

Para a construção deste espaço artístico, procurou-se um equilíbrio entre as sugestões do grupo e as infraestruturas realmente disponíveis na escola. Com efeito, constatou-se ser necessário ajustar o espaço escolhido pela turma às ações pedagógicas concretas do ateliê. Este processo envolveu todos os alunos nas componentes de conceção e construção do ateliê, partindo sempre de propostas da turma. Da concretização do episódio “Filme de Natal” emergiu a motivação em reaproveitar o espaço do hall de entrada de uma das salas de aula, enquanto espaço artístico e nele promover o desenvolvimento de projetos que nascessem do interesse das crianças, articulando-os com o vasto currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

6.1.5. Os primeiros projetos

À semelhança da organização prevista para o desenvolvimento do projeto “Atelier Artístico”, também os projetos desenvolvidos pela turma atravessariam as quatro fases da metodologia de trabalho por projeto, mencionadas na obra de Vasconcelos²⁹. Contudo, dado o elevado interesse manifestado pelas crianças, não nos foi possível dividi-las por grupos de interesse. Por este motivo, desenvolveu-se um único projeto com três diferentes vertentes que se cruzaram em múltiplas ocasiões.

²⁹ Na opinião de Vasconcelos (2012), qualquer trabalho de projeto atravessa quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/ avaliação (Vasconcelos et al., 2012).

Com o intuito de responder às questões levantadas pela turma, salvaguardando a articulação dos vários interesses verificados, na fase de planificação elaboraram-se teias de conceitos e outros suportes de registo que nos permitiram fazer um balanço do projeto e compilar três interesses, aparentemente tão distintos, num projeto de arte.

Uma das finalidades dos projetos de arte consiste em integrar a criança num ambiente criativo de ensino em que a aprendizagem se desenvolve, não como uma prática isolada, mas antes através da interação com outros, com experiências ricas e com encontros que lhe permitam “lidar com a fantasia, ser imaginativo, fazendo perguntas, maravilhando-se, investigando e testando suas próprias ideias e sentimentos contra os fatos” (Barbosa, 1975, p. 60).

Após a decisão de se iniciar este projeto, deu-se voz à turma, para melhor perceber quais as suas interpretações, relativamente aos três interesses levantados – natureza, sombras e pinturas – surgindo desta partilha uma série de ideias, que sem dúvida, suportariam o desenvolvimento do projeto³⁰. Paralelamente a estas sugestões, realizou-se a distribuição de tarefas consoante os interesses de cada elemento, o que obrigou a uma negociação entre todos. Esta negociação foi base do trabalho cooperativo que permitiu que todos deixassem o seu contributo. A este propósito, Niza (1998) e Johnson & Johnson (1999, citados em Guedes, 2012) defendem que o trabalho cooperativo se torna a melhor estrutura social para o desenvolvimento de competências, quando todos os elementos do grupo cooperativo unem esforços para atingirem um objetivo comum.

Pouco a pouco os projetos foram crescendo e com ele o espaço escolhido para o ateliê começou a transformar-se num espaço artístico cujos materiais e trabalhos expostos refletiam a criatividade e aprendizagem da turma. Assim, o hall de entrada da escola, organizado com cadeiras enfileiradas e com as paredes ocupadas de qualquer forma, deu lugar a um atelier rico em materiais reciclados trazidos de casa, pesquisas, trabalhos realizados pelas crianças com perguntas e respostas às suas

³⁰ Mencionado em apêndice (cf. apêndice 17).

experiências e aprendizagens. Desta forma, um espaço que outrora era indiferente às crianças expandiu-se a um ambiente criativo e estimulante.

Por outro lado, a existência deste espaço para além de promover o contacto com uma perspectiva artística, privilegiava também a interação escola/comunidade, abrindo canais de comunicação e cooperação que as aproximassem.

A nossa primeira parceria realizou-se na comunidade escolar, com o alargamento do projeto às restantes crianças e docentes da instituição. Esta articulação permitiu uma maior partilha de ideias, conhecimentos e habilidades, tornando os projetos mais ricos em aprendizagens mútuas (Barbosa & Horn, 2008).

Contudo, o trabalho desenvolvido não se limitou apenas às fronteiras escolares. Vimos neste projeto uma oportunidade de envolver as famílias e a população local nas questões da educação. Deste modo, na tentativa de contactar com a comunidade local recebemos várias gerações da aldeia que dinamizaram diversas sessões, enquanto atelieristas. Uma aposta que se revestiu de particular relevância, reforçando uma cultura de “aprendizagem aberta, onde os indivíduos aprendem uns com os outros” (Barbosa & Horn, 2008, p. 89).

Neste ponto de vista, Portugal (1992) defende que a interação entre os diversos contextos da comunidade se torna um fator essencial para o crescimento humano, isto porque, é através da comunicação que os diferentes contextos se conhecem e partilham aprendizagem, sendo imperativo que a comunidade educativa se abra ao meio e cultura local, ampliando as fronteiras sociais da escola (Barbosa & Horn, 2008).

6.1.6. Perspetivando o futuro

Com a promulgação do ensino das artes como componente obrigatória do currículo do 1.º CEB³¹, a então intitulada de educação artística, exclusivamente pautada por aulas de artes plásticas, passou a considerar as quatro linguagens artísticas – dança, teatro, artes visuais e música – no desenvolvimento da criatividade. Neste sentido,

³¹ Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro; Diário da República n.º 237 de 14 de outubro. Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro.

para se obter uma visão mais abrangente da expressão criativa, o professor deve estimular a relação da criança com a arte, proporcionando-lhe experiências ricas e estímulos criativos (Marques, 2012). Contudo, perante a falta de espaço adequado, os professores veem as suas práticas pedagógicas limitadas pela impossibilidade de oferecer um ambiente que favoreça uma aprendizagem significativa (Carvalho, Freitas, & Neitzel, 2014). Por outro lado, a atenção concedida ao currículo formal impede-nos, muitas vezes, de valorizarmos a arte em relação às três grandes “disciplinas” prioritárias no currículo do 1.º CEB, quer pela inflexibilidade do horário, quer pela exigência do ME em dar prioridade a um currículo cada vez mais tradicional, a que acresce a falta de formação artística para avançar com outro tipo de atividades.

Ainda assim, conscientes das dificuldades acima mencionadas, gostaríamos de pensar que esta experiência deixava sementes para o futuro, pois apesar do ambiente físico da escola não ser favorável ao desenvolvimento das expressões artísticas, isso não deve, no entanto, impedir a continuidade do trabalho iniciado. Alimentando-se assim a esperança de que os efeitos deste projeto se reflitam em toda a população escolar e não se perca de vista esta experiência e as apostas pedagógicas que lhe estão subjacentes. Desejável seria que houvesse um espaço artístico preparado para o desenvolvimento das múltiplas formas de expressão da criança, equipado com todo o tipo de materiais e equipamentos para o desenvolvimento das diferentes formas de arte. Todavia, a ausência de material de referência não nos impede de criar um espaço que enriqueça a experiência dos alunos, possibilitando-lhes novos desafios que os ajudem a compreender “a arte como linguagem que comunica, diferencia e refina o ser humano” (Carvalho, Freitas & Neitzel, 2014, p. 80).

6.2. Currículo Sem Tempo

O lazer é uma regalia social de reconhecida importância numa sociedade na qual, apesar de tudo, se vive dependente do trabalho. Ao analisar-se o período de tempo que as crianças dedicam ao seu ofício de alunas, facilmente se percebe que o tempo que ocupam do seu dia em tarefas escolares ultrapassa significativamente o horário de trabalho que achamos razoável para um adulto (Sequeira & Pereira, 2004). De facto, é sufocante o número de horas que passam limitadas, depois do período curricular, a realizar, no seu tempo livre, atividades estabelecidas pelos adultos (Araújo, 2009).

O conceito de “tempo livre” parece não dar voz à perspectiva das crianças, uma vez que o tempo em que são condicionadas pelas escolhas dos adultos não deriva da sua livre vontade (Araújo, 2009). Nesta perspectiva, Pereira & Neto (1999) caracterizam os tempos livres por períodos de tempo espontâneos que assentam em “dois pressupostos: a capacidade de decisão do indivíduo e a de ser capaz de fazer algo” (p. 91), correspondendo o tempo livre ao tempo em que se decide o que se tenciona fazer, em liberdade, em oposição ao que os outros impõem (Araújo, 2009). No entanto, os mesmos autores alertam-nos para o lado “negro” dos tempos livres, muitas das vezes associados à ideia de tempo desocupado utilizado como “tempo de fuga, de destruição”³² (Pereira & Neto, 1999, p. 91). Por este motivo, o Ministério da Educação decretou um programa de Escola a Tempo Inteiro (ETI) que coloca o 1.º Ciclo do Ensino Básico perante uma “visão escolocêntrica” (Ferreira, 2005, citado em Pires, 2012) promovendo o alargamento do tempo escolar e a integração de uma vertente não curricular pós letiva, que privilegia atividades de “animação e apoio à família no âmbito do enriquecimento curricular no 1.º CEB” (Estrébio, 2010, p. 50). Assim, o alargamento do tempo escolar foi justificado pelo Ministério da Educação com base na “urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e [n]a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das

³² A expressão utilizada na obra de Pereira & Neto (2012) refere-se ao lado negro dos tempos livres como forma de afirmação da criança, nomeadamente pela iniciação ao tabaco, álcool e drogas.

aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas” (Despacho n.º 12 591/2006).

Nesta medida, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) garantem o acesso, por parte dos alunos do 1.º CEB, a atividades de domínio artístico, científico, desportivo e tecnológico, que constituem um primeiro passo no apoio à família, sobretudo a crianças provenientes de famílias mais desfavorecidas, uma vez que o prolongamento do horário não só assegura a permanência dos alunos no espaço escolar após o término do tempo letivo, como também são a única forma que têm de contactar com a educação artística (Estríbio, 2010).

Salgado (2007, citado em Estríbio, 2010) em declarações à agência Lusa e ao Jornal de Notícias garantiu que a principal preocupação das duas horas diárias de enriquecimento curricular se fixava na aproximação do trabalho pedagógico do 1.º CEB ao brincar, privilegiando o envolvimento dos interesses e necessidades singulares das crianças na organização e planificação destas atividades. Contudo, “não há diferença substancial entre estas aulas [AEC] e as outras” (Araújo, 2009, p. 124). Na verdade, através das palavras de Estríbio (2010) as AEC deveriam assumir uma “componente holística para uma educação e formação global inserida num contexto real, numa conciliação entre o formal e o lúdico” (p. 54). Por outro lado, o ME reconhece algumas desvantagens no facto das AEC decorrerem em sala de aula e de os professores recorrerem a métodos de ensino tradicionais³³ que em muito se assemelham às horas de tempo letivo (Estríbio, 2010). Ainda assim, muitos educadores reconhecem que, do ponto de vista emocional, social e cívico, as AEC preenchem o tempo livre das crianças de um modo educativo e construtivo. Outros profissionais acrescentam que as crianças beneficiam deste tipo de atividades como forma de terem melhor desempenho escolar (Araújo, 2009).

No entanto, se as práticas efetivas das AEC constituírem uma mera continuação do período letivo, então não passarão de uma atividade de ocupação ausente de intencionalidade? (Santos, Oliveira, & Festas, 2011). Muitos professores esquecem-

³³ O ensino tradicional privilegia o papel do professor como transmissor de conhecimentos (Leão, 1999).

se que envolver as crianças de forma ativa na planificação das atividades é, já em si, uma atividade, pois ao solicitarmos as opiniões e ideias das crianças, acabamos por ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, implicando-as em toda a organização e ajudando-as a estabelecer relações de amizade e compromisso com o seu grupo de pares e professores (Araújo, 2009; Estrébio, 2010).

Apesar desta evidência, grande parte das expectativas e desejos das crianças têm sido ignorados. Por esta razão é que surge esta experiência-chave, uma vez que procurámos promover ao longo da nossa prática pedagógica, oportunidades de aprendizagem que privilegiassem um currículo com base nos seus próprios interesses, ideias e preferências (Edwards, Gandini & Forman, 1999). Esta consideração faz com que a criança se sinta valorizada e integrada, fomentando assim a sua evolução na construção da autonomia. Todavia, sob o fundamento de enriquecer as aprendizagens dos alunos e de responder às exigências curriculares, as crianças experienciam um currículo que não lhes permite participar ativamente no seu processo de aprendizagem a partir dos seus interesses e saberes (Pestana & Pacheco, 2013).

Dada a exigência das orientações ministeriais, muitos docentes esquecem-se que apesar das decisões curriculares tomadas pelo ME, na sala de aula também há espaço para a construção quotidiana de um currículo, considerando uma aprendizagem significativa³⁴ (Ausebel, 2003 citado Pestana & Pacheco, 2013). O mesmo se verifica na monopolização dos períodos de tempo que anteriormente eram livres em que facilmente nos apercebemos que a seleção das atividades das crianças é planeada e orientada pelos adultos, em função daquilo que consideram ser importante. No entanto, “se a criança não escolhe a sua brincadeira, já não é ela que brinca” (Araújo, 2009, p. 118)

Tal como defende Araújo (2009),

Seria desejável que os espaços que as crianças frequentam nos seus tempos livres, pudessem ser espaços onde elas se entretivessem a si

³⁴ Para Ausebel, a aprendizagem significativa pressupõe a aquisição de novos conhecimentos que emergem do conhecimento prévio do aluno, dando-lhe mais estabilidade cognitiva e maior clareza.

próprias, descobrindo umas com as outras (e com os adultos), e menos “uma escola” onde as crianças têm supostamente de aprender competências formais (escolarizadas) (p. 116).

Ainda assim, apesar do alargamento do horário escolar das crianças, estas continuam a frequentar, para além das AEC, outras atividades extracurriculares ou Atividades de Tempos Livres (ATL) permanecendo a tendência em sobrecarregar o tempo livre das crianças com atividades programadas. A esta sobrecarga acresce a tendência, por parte dos adultos, em limitar as crianças a espaços controlados, em permanente vigilância. Ao tempo espontâneo, imprevisível, de exploração e transgressão de todo o tipo de limites, opõem-se um tempo que condiciona a criança e desvaloriza o reconhecimento físico e cultural do Mundo. Os espaços exteriores, sobretudo nas grandes cidades, são materializados num menor contacto físico com a Natureza empobrecendo a flexibilidade e diversidade das aprendizagens proporcionadas pela rua (Araújo, 2009).

Na verdade, na base desta experiência-chave, está uma turma com um comportamento desafiante e uma noção errada de combater o insucesso escolar, condicionando o tempo livre das crianças com atividades nas quais passam grande parte do seu tempo sentadas, de forma a impedir comportamentos indesejados. De facto, se tivermos em consideração que o tipo de atividades desenvolvidas condicionará o comportamento dos alunos, não é de estranhar os comportamentos problemáticos (Santos, Oliveira, & Festas, 2011). Devemos, por isso, como tão bem sintetizou Araújo (2009), ter em consideração o tempo em que a criança está na sala de aula a exercer o seu “ofício” de aluno, sem lhes sobrar tempo para desempenhar o seu “ofício” de criança. (Araújo, 2009)

Nesta perspetiva, está também em causa a desvalorização do ato de brincar, dissipando-se na tendência dos adultos em acreditar que a aparente inatividade previne comportamentos indesejados. Brincar faz parte da natureza da infância e para as crianças é um tempo privilegiado (Silva, 2012). Quando se trata da execução de atividades escolares no 1.º CEB, os professores tendem a condicionar os alunos a uma aprendizagem formal, esquecendo-se que através do brincar as crianças

aprendem a tomar decisões, descobrem, comunicam, põe em jogo a sua criatividade e curiosidade. Para o adulto, a leitura de um livro ou a escrita de um texto estimula, na criança, a sua expressão e criatividade, para a criança, brincar “ajuda a ler a realidade social, ajuda a interpretá-la e a agir sobre ela, e o jogo obriga a decidir, a escolher...” (Araújo, 2009, p. 136). Por outro lado, num estudo realizado sobre as AEC e o comportamento problemático dos alunos, a desvalorização do jogo e do brincar em atividades de tempos livres é apresentado como um fator condicionante à diferença verificada ao nível de comportamentos desviantes, conferindo um relevante papel ao tipo de atividades desenvolvidas na prevenção, ou não, dos comportamentos problemáticos (Santos, Oliveira, & Festas, 2011).

Outra questão-chave que merece destaque nesta reflexão passa pela ocupação dos tempos livres com trabalhos para casa (TPC). Os TPC têm uma forte e longa tradição escolar, sendo uma das estratégias pedagógicas mais popularizada em diversos países (Warton, 2001).

Na opinião de Epstein e Van Voorhis (2001) a realização de atividades sem a orientação direta do professor, permite ao aluno fortalecer o seu sentido de responsabilidade e rever os temas explorados na sala, ao seu ritmo, sem os constrangimentos as aulas impõem. Existe porém, por parte das famílias, uma enorme pressão para o tempo de trabalho em casa. No entanto, este tempo não tem como intuito aumentar o número de horas de trabalho com exercícios rotineiros e excessivos que dão aos pais uma ideia do que se faz na sala de aula (Perrenoud, 1995). Nesta perspetiva, a criança não é protagonista da sua aprendizagem, e, segundo Ballenato (2008), limita-se a ser “um mero receptor” passivo de conteúdos (p. 198). Dependem tanto tempo a apreender conhecimentos que parece não lhes sobrar tempo para aprender a servir-se deles (Perrenoud, 1995). Por esta razão, a criança deve pesquisar, criar, investigar, brincar, explorar, experimentar e não perder tempo a reter os conteúdos dos manuais (Ballenato, 2008).

Tal como defendem Jezine & Junior (2011) “é necessário ter consciência do que é ser criança” e valorizar a singularidade de cada uma atendendo às suas necessidades. Após o tempo letivo, o seu tempo livre é vivido como “apêndice do tempo escolar”

(p. 47) onde, conseqüentemente as crianças têm de fazer os TPC ou outras atividades ausentes de significado. Ainda, a crescente insegurança dos pais face aos perigos a que as crianças podem estar sujeitas, alimenta uma maior necessidade de proteção, substituindo-se os tempos de brincar livre por atividades institucionalizadas nas quais passam a maioria do tempo sentadas (Araújo, 2009). Aos tempos livres alia-se “a tendência de manter a criança intelectualmente ativa e corporalmente passiva” (Neto, 1997, citado em Bento, 2012, p. 1) extinguindo a cultura de brincar no exterior, diminuindo o número de oportunidades de contacto com a natureza e as suas diversas formas de vida (Bento, 2012). Dar espaço à criança para que possa ser ela a dirigir atividades do seu interesse, garante aprendizagens sustentadas, incentivando-as a pensar criticamente. (Araújo, 2009) No fundo, os tempos livres não deveriam ser efetivamente livres?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais motivações do ser humano prende-se na construção da sua identidade, no reconhecimento das suas conquistas, na procura por novas aprendizagens. É neste sentido, que a principal reflexão relativa às aprendizagens deste percurso se espelha na questão: o que aprendi eu?

Como Pomar (1994, citado em Damião, 1997) afirma “não posso dizer que seja fácil aprender, mas ensinar é tremendamente mais difícil” (p. 17). Não posso negar que, a minha formação inicial me preparou para esta realidade de estágio, no entanto, confesso que, enquanto principiante nesta nova etapa, a minha prática pedagógica se debateu com a construção de um desempenho crítico-reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências dos contextos de estágio. A este respeito, Mesquita-Pires (2007) reconhece a importância dos estágios pedagógicos enquanto momentos de elevada fragilidade que expõem o educador/professor-estagiário a situações dilemáticas onde o desafio e a tomada de posição o levam a investigar e refletir criticamente, desenvolvendo competências, superando dificuldades (Gomes, 2002).

Nestas circunstâncias, a relação de confiança estabelecida com as crianças, tornou-se o pilar central da minha motivação em compreender a sua perspectiva do mundo, sem a desfragmentar. A existência de um ambiente de aprendizagem estimulante, permitiu-me compreender e agir de acordo com as suas curiosidades, interesses e necessidades, incentivando-as a expressar livremente as suas múltiplas formas de linguagem. Para que tal acontecesse, foi essencial reconhecer cada uma como um ator social participativo, tornando-se a sua voz um indicador essencial a valorizar (Soares, Sarmiento, & Tomás, 2005).

Por outro lado, a partilha de saberes com as educadoras, professoras e orientadores que nortearam as minhas práticas pedagógicas tornaram-se o impulsionador do meu crescimento pessoal e profissional. Os momentos de reflexão em parceria contribuíram para um processo de autocorreção e autoformação, que me levaram a tomar consciência das minhas fragilidades. O apoio e críticas construtivas levaram à reestruturação das minhas opções pedagógicas, *andaimando*-as. Neste processo, as minhas limitações e dificuldades tornaram-se desafios que despertaram novas aprendizagens.

Se no início dos estágios a ansiedade estava presente pela nova etapa que nos esperava, hoje, ao revermos a nossa jornada, é com uma certa nostalgia que refletimos sobre as aprendizagens proporcionadas. Da prática em contexto de Educação Pré-Escolar, o contacto com uma abordagem pedagógica construída em torno das múltiplas formas de expressão da criança, permitiu-nos acumular um conjunto de estratégias estruturantes para o desenvolvimento de uma pedagogia participativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todavia, independentemente do contexto de estágio, foi nosso intuito dar às crianças a possibilidade de serem co construtoras do seu conhecimento, na qual o próprio grupo dirige as suas próprias aprendizagens, nunca perdendo de vista os seus interesses e necessidades (Barbosa & Horn, 2008).

Suportadas nas reflexões efetuadas ao longo do presente documento, as nossas práticas sustentaram-se na escuta das “cem linguagens da criança”, dando primazia à arte enquanto motor de estímulo das múltiplas formas de expressão da criança, num ambiente promotor da sua iniciativa e autonomia (Hohmann & Weikart, 2011). Um processo que privilegiou a partilha, bem como a integração dos grupos na reflexão coletiva das práticas, concordando com a perspetiva de Nóvoa (2004) de que a troca de experiências e partilha de perspetivas aprofundam saberes.

Apesar dos obstáculos encontrados, o trabalho cooperativo foi, tanto numa prática como noutra, o alicerce da minha prática. Foi através das reflexões realizadas em conjunto com as minhas colegas de estágio que construí o meu relatório de competências, consciente de que a reestruturação da minha prática seria uma constante. As diferentes realidades que vivenciei, bem como tudo o que aprendi com as crianças, fizeram-me olhar para esta jornada como um (re)começar de uma aprendizagem contínua e permanente, recheada de imprevistos e incertezas.

“A viagem pode começar” (Lechermeier, 2013, p. 6)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas*. Prime books: Lisboa.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. Em J. (. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, M., & Horn, M. (2001). Organização do espaço e do tempo na educação infantil . Em C. Craidy, & G. Kaerche, *Educação infantil, pra que te quero?* (pp. 67-77). Porto Alegre: Artmed.
- Bento, M. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação apresentada à Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Bento, M. P. (Jan/Abr de 2013). Brincar e pisar o risco. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 98, 18-21.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano. Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Cabanellas, I., & Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Caldas, A. P., & Vasques, E. (2014). *Educação artística para um currículo de excelência. Projeto piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, C., Freitas, A. A., & Neitzel, A. d. (2014). Salas de arte: espaço de formação estética e sensível na escola. Em *Educação, sociedade & culturas*, n.º 42 (pp. 57-86). Porto: Universidade do Porto .
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces. Involving young children and practitioners in the design process*. Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American journal of community psychology*, 115-123.

- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to play, more listening to young children using the mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A., Moss, P., & McQuail, S. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. London: Department for Education and Skills.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2011). Recomendação n.º 5/2011 - Educação para o risco. *Diário da República, 2.ª série, n.º 202 de 20 de Outubro de 2011*. Ministério da Educação e Ciência.
- Correia, H. (2012). A escuta da criança: possibilidades para a pesquisa sobre e com a infância. *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, (pp. 14-25). Campinas, Brasil.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (Vol. I). Porto Alegre: Penso.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2). Porto Alegre: Penso.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, C., & Trois, L. (s.d.). *Escuta e participação das crianças na construção da proposta pedagógica na educação infantil*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ferrão, P. (2003). *Métodos e técnicas pedagógicas*. Lisboa: Nova Etapa.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freitas, J. L. (Jan/Abr de 2016). Alguns contributos de John Dewey para a atualidade. *Cadernos de educação de infância*, pp. 24-26.

- Gardner, H. (2000). *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gill, T. (2010). *Sem medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Príncípia.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Gondry, M. (Realizador). (2013). *É feliz o homem que é alto?* [Filme].
- Guedes, M. (2012). Projetos de arte: fazer para aprender. Em *Escola Moderna* (pp. 6-11). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Huizinga, J. (1988). *Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*. Saint-Amand (Cher): Éditions Gallimard.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kinney, L., & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças. Educação infantil em Reggio Emília*. Porto Alegre: Artmed.
- Lechermeier (2013). *Sementes de Cabanas Encantadas*. São Paulo: Editora Biruta.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Asa Editores.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emília. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). Porto: Porto Editora.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 497-513.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Machado, M. M. (1985). *O drama educativo: caminho da educação pela arte*. Odivelas: Instituto de Odivelas.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.
- Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, A. F. (2011). Educação pela arte - projecto de uma escola de artes para o Bairro do Alto da Cova da Moura. *European Review of Artistic Studies*, 2, 40-77.
- Marques, A. S. (2012). *Educação Artística: um cruzamento essencial e exequível*. Lisboa: Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano. Edições Técnicas.
- ME. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Menezes, L. (21 a 23 de Setembro de 2011). O espaço da sala de aula como ambiente de aprendizagens infantis: Um estudo de caso numa instituição de educação infantil de Aracaju/se. São Cristóvão, Brasil.
- Minayo, M. (2007). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. Em D. Rodrigues, & C. Neto, *O corpo que (des)conhecemos* (pp. 15-30). Lisboa: Edições FMH.
- Oliveira, H. (23 de Abril de 2013). *Agrupamento de Escolas Coimbra Centro*. Obtido em 27 de Fevereiro de 2016, de <http://www.aecoimbracentro.pt/index.php/esjc>
- Oliveira-Formosinho, J. (. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-

- Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 26-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia (s) da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, J. (s.d.). *Nossa pedagogia*. Obtido em 7 de fevereiro de 2016, de Projeto Âncora: <http://www.projetoancora.org.br/index.php?lang=port>
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação. Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Paiva, B. (2006). *Urbanidade e educação cultural. Estudo de caso em supervisão ecológicas*. Aveiro: Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.
- Pereira, B., & Neto, C. (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres. Em M. Pinto, J. Sarmiento, & (coord.), *Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal* (pp. 85-107). Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento da criança*. Porto: Porto Editora.
- Prott, R. (2010). Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar. *Infância na Europa: explorando os temas, celebrando a diversidade*, 20-21.
- Read, H. (2013). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a casinha: Um projecto transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 5, 127-142.
- Sandseter, E. (2007). Categorising risky play - how can we identify risk-tanking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 237-252.
- Sandseter, E. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 3-21.

- Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinariedade. O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, A., Gonçalves, E., Santos, M. E., Leal, M. R., Nabuco, M. E., & Fonseca, V. (2000). *Educação pela arte - estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silveira, V. (1990). *A arte no ensino*. Braga: Câmara Municipal de Arcos de Valdevez e Ponte da Barca.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Slovic, P. (2001). *The perception of risk*. London: Earthscan.
- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, 25-40.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 1.º volume: bases pedagógicas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Stephenson, A. (2003). Physical Risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 35-43.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, V. (2003). *Tecer para não ter de remendar*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância. Mapear*

aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

Viana, C. (2016). *O que a Finlândia vai mudar no ensino é em tudo contrário ao que Portugal fez.* Obtido em 16 de janeiro de 2016, de Público: <http://static.publico.pt/sociedade/noticia/o-que-a-finlandia-vai-mudar-no-ensino-e-entudo-contrario-ao-que-portugal-fez-1691439>

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: ASA.

Zabalza, M. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1: Categorizar o risco em educação de infância

Categories	Risk	Sub-categories
A: Great heights	Danger of injury from falling	Climbing Jumping from still or flexible surfaces Balancing on high objects Hanging/swinging at great heights
B: High speed	Uncontrolled speed and pace that can lead to collision with something (or someone)	Swinging at high speed Sliding and sledding at high speed Running uncontrollably at high speed Bicycling at high speed Skating and skiing at high speed
C: Dangerous tools	Can lead to injuries and wounds	Cutting tools: Knives, saws, axes Strangling tools: Ropes, etc.
D: Dangerous elements	Where children can fall into or from something	Cliffs Deep water or icy water Fire pits
E: Rough-and-tumble	Where the children can harm each other	Wrestling Fencing with sticks, etc. Play fighting
F: Disappear/get lost	Where the children can disappear from the supervision of adults, get lost alone	Go exploring alone Playing alone in unfamiliar environments

Quadro 1: Categorias e subcategorias do brincar arriscado (retirado de Sandster, 2009).

APÊNDICES

Apêndice 1: O Quintal do JI



Figura 1: Construção realizada pelas crianças no espaço exterior.



Figura 2: Brincadeiras recorrentes do espaço exterior.



Figura 3: Criança a brincar às escondidas numa das casinhas do "quintal".



Figura 4: Diferentes perspetivas do espaço exterior do JI.

Apêndice 2: Sala de atividades



Figura 5: Diferentes funcionalidades do mesmo espaço da sala de atividades.



Figura 6: Atividade de expressão plástica a decorrer na "mesa grande".

Apêndice 3: Paredes que falam, documentam

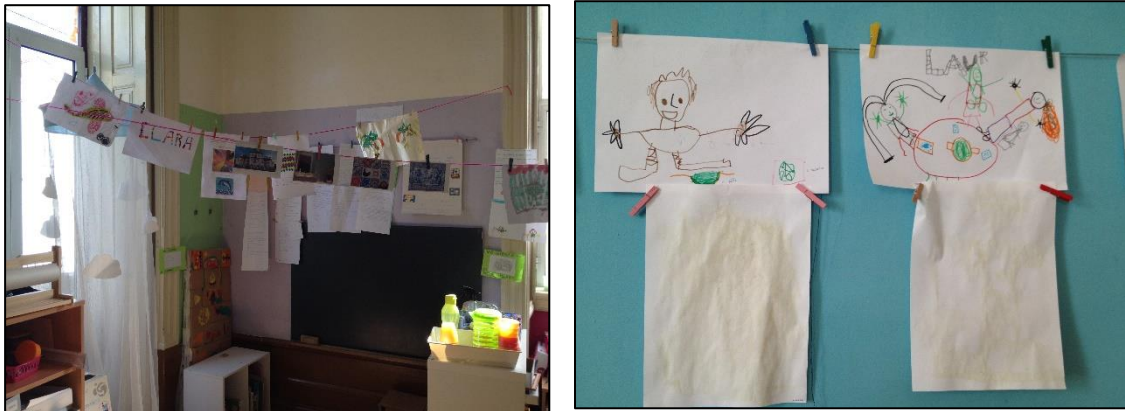


Figura 7: Documentação afixada nas paredes da sala de atividades.



Figura 8: Documentação que acompanha uma das atividades do projeto desenvolvido no ano anterior.

Figura 9: Perspetiva de uma das paredes do JI preenchida com desenhos feitos pelas crianças.



Apêndice 4: Organização do tempo pedagógico

8h00	Abertura da instituição com atividades livres (espaço comum)
9h30	Sala de atividades: Acolhimento Planificação com as crianças Atividades em projetos Reunião de grande grupo
11h45	Higiene
12h00	Almoço Higiene
12h45	Descanso/Atividades livres
14h30	Sala de atividades: Atividades em projetos Reunião de grande grupo
15h50	Higiene
16h00	Lanche
16h30	Componente de apoio à família: Atividades propostas pelas crianças Atividades livres em espaços comuns Atividades extracurriculares
18h30	Encerramento da instituição

Quadro 2: Rotina diária da instituição.

Apêndice 5: Indutores do projeto "Poções Malcheirosas"



Figura 10: Criança a fazer um bolo de aniversário utilizando as flores e folhas do "quintal"

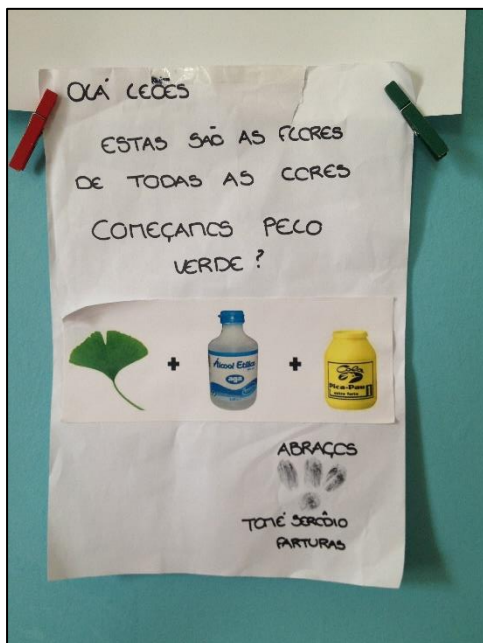


Figura 11: Provocação deixada ao grupo com a intenção de despertar a sua curiosidade sobre o interesse acima mencionado.

Apêndice 6: Teias de conceitos do projeto "Poções Malcheirosas"

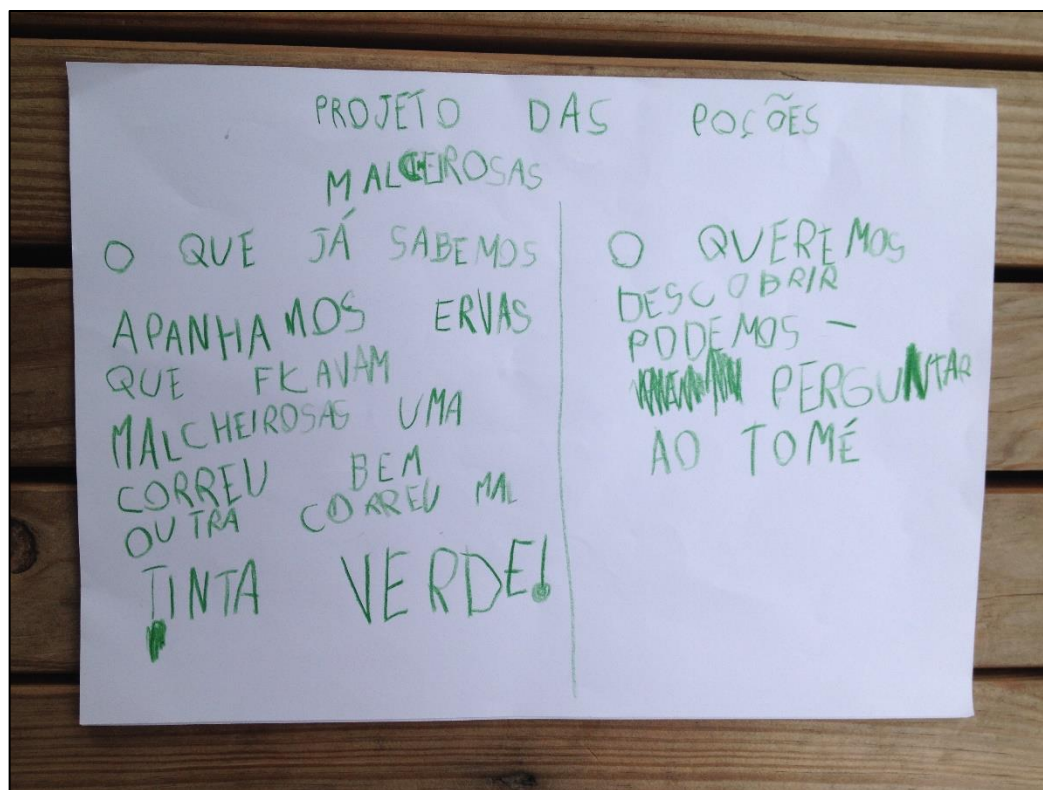


Figura 12: Teia inicial construída pelas crianças.

Apêndice 7: Documentação pedagógica do projeto "Poções Malcheirosas"

Descobrimos uma árvore no nosso quintal com umas folhas um pouco diferentes do normal, “é que para além de serem verdes muito clarinhas” (C.F.), “parecem corações” (M.V.) e os frutos que dela caem “não dão para comer” (G.). Eu acho que “é uma árvore mágica” (R.S.), mas não sei como podemos fazer “para a magia acontecer” (J.D.).

“Olha, o Tomé está no quintal! Trouxe-nos uma caixa com uma receita.” (G.)

“Nós já temos estas folhas. Naquela árvore do quintal.” (M.V.)

“Eu acho que ele apanhou na árvore as folhas.” (R.P.)



Figura 13: Receita deixada pelo Tomé.



Figura 14: Primeira poção do projeto.

“Eu acho que é para fazermos uma poção.” (P.)

“Precisamos de um caldeirão. Queres que vá perguntar na cozinha?” (M.)

“Temos de por o álcool e depois a cola e as folhas do Tomé.” (P.)

“Temos de dizer cutchi cutchi pum pum.” (J.D.)

“Esta poção cheira muito mal.” (M.)

“Cheira mal porque depois vai transformar-se em “slets” pivetes voadores.” (G.)

“Plim, plim, plim.” (R.S.)

“O que é que achas que vai acontecer?” (G.)

“Eu acho que a poção vai ficar verde.”
(L.V.)

“Parece tinta pegajosa.” (C.F.)

“São *slets* voadores pegajosos.” (G.)

“É tinta verde muito clarinha.” (P.)

“Quando é que vamos fazer mais poções?” (R.P.)



Figura 15: Tinta verde resultante da primeira poção.

“Podemos fazer no quintal. (M.)

Decidimos então, procurar novos ingredientes para fazermos uma nova poção.

“...mas como fazemos agora? Como podemos fazer novas poções?”

“Não temos a receita.” (M.V.)

“Juntamos água, álcool e cola pica-pau.” (L.V.)

“Mas podemos inventar.” (J.D.)

“É que temos aqui tantos materiais.” (M.)



Figura 16: Poções malcheirosas.

“Podemos misturar as poções todas.” (R.P.)

“Com algumas coisas que nós apanhamos podemos por à frente de cada um e depois temos uma taça cada um e depois fazemos todas as poções que nós quisermos.”
(L.V.)

“Podemos juntar todas as poções no fim.” (M.)

“E se juntarmos as ideias todas? Eu quero fazer uma poção com álcool, cola pica-pau e água.” (J.D.)

O problema é que as poções que inventámos não correram tão bem como estávamos à espera.

“O que terá corrido mal?”

“Cheira a caixote do lixo.” (R.S.)

“A outra ficou muito mais gira.” (M.V.)

“As nossas pinturas ficaram a cheirar mal.” (J.D.)

“Por causa da tua (aponta para a L.V.), da poção da C.F. e a da R.P., porque a R.P. pôs muita cola, a C.F. pôs muito álcool e a L.V. pôs pouca água e pouco álcool e muita supercola, por isso é que não resultou.” (M.V.)

“Uma correu bem, a outra ficou só malcheirosa.” (G.)

“Uma correu bem porque tu já sabias fazer a outra correu mal, porque como nós não sabíamos fazer, fizemos um bocado mal as poções.” (M.)

“A primeira deu tinta verde.” (C.F.)

“Sim, mas nós temos de tentar e tentar até dar.” (M.)

“Podemos fazer outra poção.” (L.V.)

“Mas desta vez temos de concordar as coisas que dão para fazer.” (J.D.)

“Ou então com os materiais que o Tomé nos disse podemos voltar a fazer a mesma poção e juntarmos às nossas.” (M.)

“Não, assim fica outra vez mal.” (M.V.)



Figura 17: Carta enviada ao Tomé.

“Podemos perguntar ao Tomé se ele sabe mais alguma receita.” (J.D.)

E como resposta o Tomé deixou-nos mais um desafio.

“Um martelo?” (P.)

“E madeira.” (R.S.)

“Madeira gigante.” (M.V.)

“As flores são para a poção.” (C.F.)

“E o martelo para martelar.” (P.)

“Já percebi. Martelamos aqui um prego e pomos o pano e colamos as flores.” (G.)

“Eu acho que é para cortar as flores em bocadinhos.” (C.F.)

“Se calhar é para por a poção com muitas cores.” (R.P.)

“Eu acho que o Tomé não teve tanto espaço para escrever tudo.” (J.D.)

“É para colorir.” (G.A.)

“Para fazermos tinta.” (J.D.)

“De outras cores.” (P.)

“Para fazermos tinta com as flores e depois colorirmos o pano.” (J.D.)



Figura 18: Material deixado pelo Tomé.



Figura 19: Poção das flores.

A R.S. trouxe um livro com poções para fazermos.

“Ofereceram-me este livro e tem aqui poções.” (R.S.)

“Podemos pesquisar poções maiores no livro da Rita.”
(G.)

“Tinta invisível para nós não conseguimos ver.” (P.)

“Podemos fazer aquela poção arco-íris.” (J.D.)

“É com verniz.” (M.V.)

“Esta é gira. Tem um elefante que pela tromba...” (aponta
para a imagem de um elefante que esguicha água) (M.)

“...mas isso não é uma poção.” (M.V.)

“É um esguichador de água.” (M.)

“Mas não dá para pintar.” (M.V.)

“Fátima, olha, olha, olha cristais.” (R.S.)

“Mas este não é o grupo dos cristais, é o grupo das poções. (M.V.)

“Podemos pintar os cristais.” (G.A.)

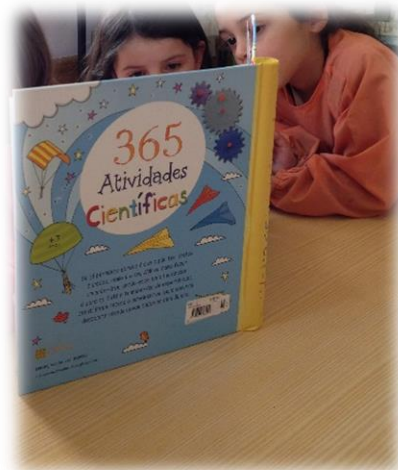


Figura 20: Livro das poções.



Figura 21: Cooperação entre o grupo.

E foi o que fizemos, utilizamos vários alimentos para colorir a nossa poção dos cristais de açúcar.



Figura 22: Poção dos cristais de açúcar.

“Precisamos de açúcar.” (L.V.)

“E de copinhos e taças.” (G.)

“Vê a página da receita R.S.” (M.V.)

“Esta poção é perigosa. Tem muita água quente.” (M.)

“Estás a ver e estes também tem cores.” (L.V.)

“Mas assim não podemos comer os nossos cristais. (M.V.)

“Por isso é que trouxemos as laranças e os kiwis e o caril e o pó vermelho. (M.)

“M. isto é colorau.” (M.V.)

“Assim podemos comer com o açúcar.” (R.P.)

“Quanto tempo temos que esperar até o cristal ficar feito como aqui no livro?” (G.)

“Aqui diz uma semana.” (M.V.)

“Uma semana são 12 dias.” (L.V.)

“Não, uma semana é até à próxima segunda.” (M.)

“Temos que dizer aos caracóis e aos peixinhos para não mexerem nas nossas poções. Temos que fazer um sinal perigoso.”

(G.A.)

Mas, nem mesmo o “sinal perigoso” afastou as formigas dos nossos cristais de açúcar...

“As formigas atacaram as nossas poções dos cristais.” (G.)

“Podemos tirar com uma colher as formigas.” (L.V.)

“Mas olha que as formigas são muito ácidas.” (M.)

“E agora? O que fazemos? (G.A.)

“Vamos ter que fazer esta poção outra vez.” (C.F.)

“E fazemos com açúcar outra vez?”

“Não, se não fica com muitas formigas outra vez.” (R.S.)

“Tem no livro uma receita de uma poção de cristais com sal.” (M.V.)

“E podemos fazer outra de açúcar para distrairmos as formigas e elas não se afogarem nos nossos cristais.” (J.D.)



Figura 23: Sinal de perigo desenhado pelas crianças.



Figura 24: Poção dos cristais de sal.

“Mas as formigas não gostam de sal e morrem porque pensam que é açúcar.” (P.)

E fizemos também uma poção que deu tinta invisível.



Figura 25: Poção da tinta invisível.

“Fátima é nesta que utilizamos os limões?” (R.P.)

“Temos de esmagar o limão primeiro para tirar o sumo.” (P.)

“Sabes que a tinta transparente era para mandar mensagens sem os ladrões saberem porque pensavam que era uma folha normal.” (G.)

“Só os senhores que pintavam é que sabiam.” (G.A.)

E uma outra com vernizes.



“E como é para fazer?” (R.P.)

Figura 26: Poção dos vernizes.

“É como diz no livro da R.S.” (M.)

“Pões o verniz na água e ele cola na cartolina.” (M.V.)

“E fica buéda giro.” (G.)

“Nós temos é de enviar estas poções ao Tomé para ele ver o que fizemos.” (J.D.)

“Enviamos-lhe outra carta só que em vez das cenouras, enviamos as poções.” (M.V.)

“Mas são muitas.” (R.P.)

“Primeiro foi a do Tomé, depois a que nós inventamos, depois a das flores, os cristais, a tinta invisível e o verniz.” (J.D.)

“Eu não fiz todas.” (C.F.)

“E eu também não fiz a da tinta transparente e depois tu vais embora Fátima.” (J.D.)

“Mas nós temos a receita no livro da Rita.” (M.V.)

“Mas eu não sei ler.” (C.F.)

“Então nós explicamos-te como fizemos.” (L.V.)

E assim fizemos. Cada menino escolheu a poção que mais gostou e recriou a sua receita.



Figura 27: Construção do Livro das Poções Malcheirosas.

Apêndice 8: Divulgação dos projetos



Figura 28: Divulgação dos multiprojetos aos pais e restante comunidade educativa.



Figura 29: Perspetiva de uma das divisões do labirinto construído com caixas.



Figura 30: Livro das Poções Malcheirosas afixado numa das paredes do labirinto.

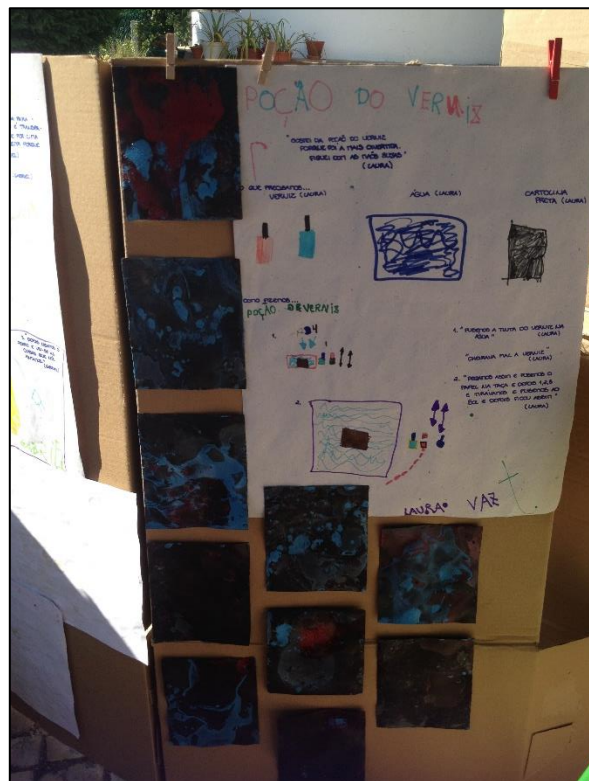


Figura 31: Receita da poção do verniz, uma das poções do Livro das Poções Malcheirosas.

Apêndice 9: Sala de aula

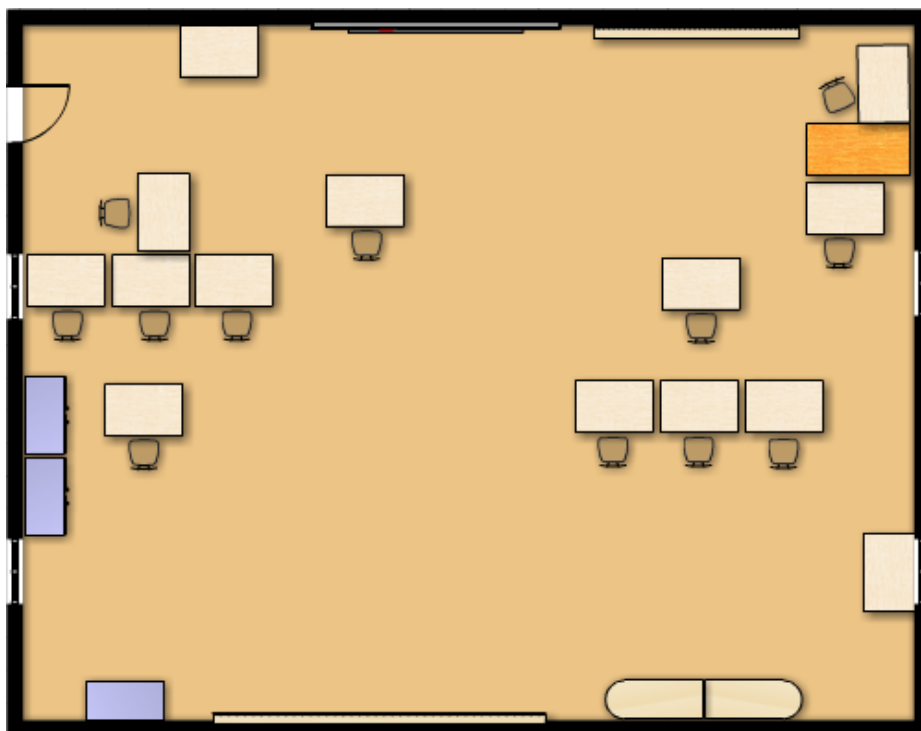


Figura 32: Planta da sala de aula.



Figura 33: Perspetiva da sala de aula.

Apêndice 10: Brincar e aprender - Atividades dinamizadas



Figura 34: Jogo das profissões.



Figura 35: Atividades inseridas na semana dos transportes e telecomunicações. À direita uma atividade de matemática envolvendo dinheiro real, à esquerda a visita ao Museu Virtual da RTP.



Figura 36: "Vamos fazer chocolate quente". Uma atividade que conciliou o tema da semana - O Inverno - com a introdução da divisão equitativa.



Figura 37: Jogo "À Descoberta dos Açores e da Madeira".

Apêndice 11: Abordagem de mosaico - Registos fotográficos da fase I



Figura 38: Mosaico construído por uma das crianças do grupo, em casa, logo depois da primeira conversa sobre o tema.

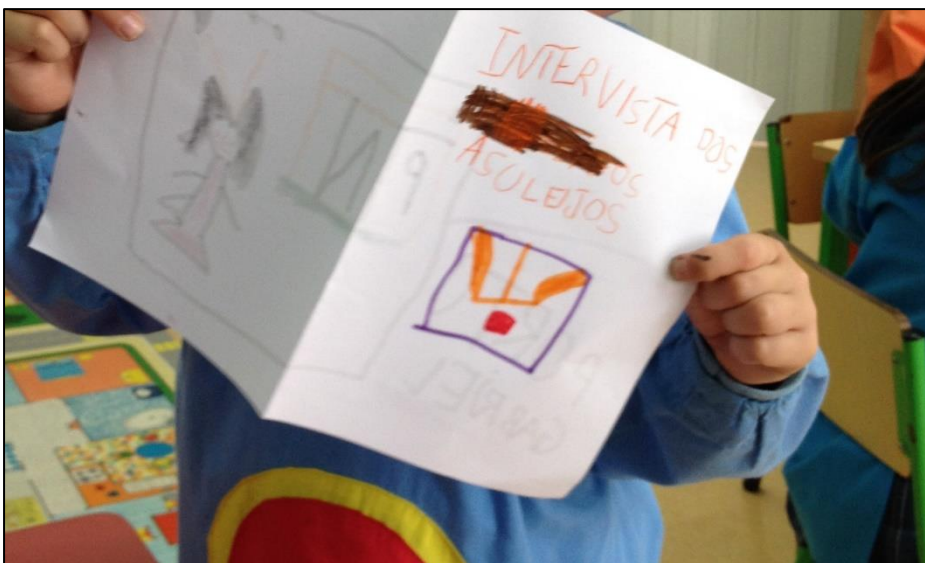


Figura 39: Guião de entrevista construído por um das crianças do grupo.



Figura 40: Criança reproduz o seu percurso pelo JI com material de desperdício utilizado na área das construções.



Figura 41: Criança a fotografar os colegas no espaço exterior.



Figura 42: Criança a organizar as fotografias tiradas no seu percurso pelo JI.



Figura 43: Criança a rever o filme do seu percurso pelo JI.



Figura 44: Criança a construir o seu mapa.

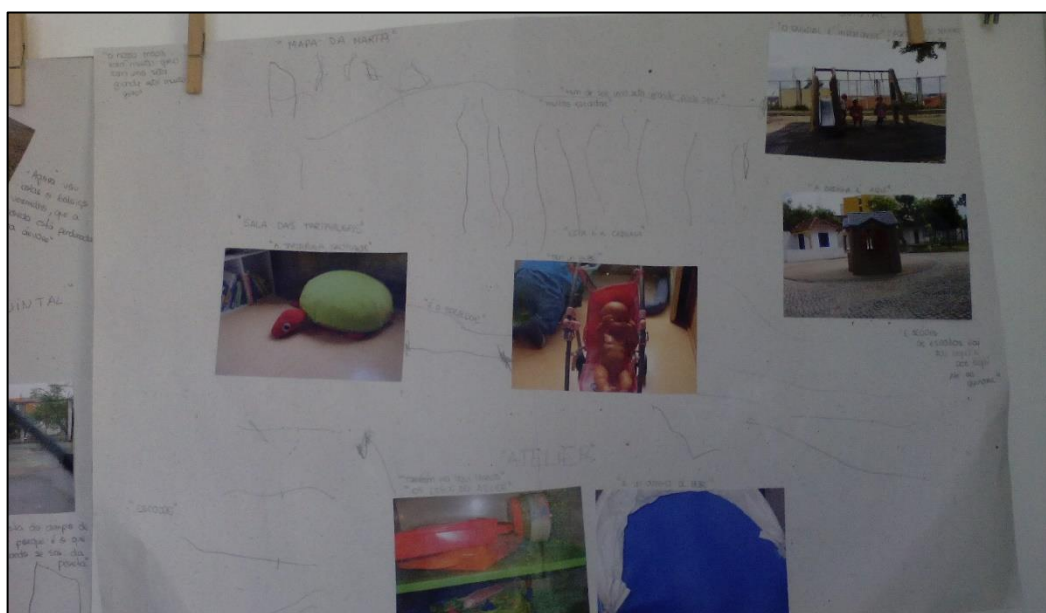


Figura 45: Mapa realizado por uma das crianças do grupo.

Apêndice 12: Guião da entrevista feita aos pais, educadoras cooperantes e auxiliares educativas

Entrevista aos pais

O(a) seu(sua) filho(a) costuma falar do JI em casa?

Qual a sua perspetiva relativamente aos espaços do JI?

Alguma vez referiu um espaço do JI em particular?

E como se sente o (a) seu filho (a) nesse espaço?

Alguma vez mencionou que gostaria de fazer alterações em alguns dos espaços do JI?

Se sim, quais? E porque razão?

Entrevista às educadoras cooperantes e auxiliares educativas

Como se sente o grupo, de um modo geral, no JI?

Nota um interesse especial de alguma criança do grupo por determinado espaço do JI?

E desinteresse?

Se sim, consegue descrever alguma alteração que essas crianças gostariam de ver concretizada?

Apêndice 13: Categorização dos dados

ESPAÇOS

ACESSOS (ELOS DE LIGAÇÃO)

Porta de entrada

"Esta porque é importante para entrar e sair do jardim." (M.I.)

"Eu gosto da porta (de entrada) porque é onde eu entro e saio." (C.P.)

"A porta é importante porque é por onde eu saio." (J.V.)

Escadas

"As escadas são importantes para nós subirmos, subirmos, subirmos e para irmos para o quintal." (F.M.)

"Tem lá escadas que descemos e estragamos as calças, mas gostamos." (L.P.)

DESCOBERTA (EXPLORAÇÃO, CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DE OBJETOS)

Atelier

"Este é o meu colar que não é um colar na vida real" (L.V.)

"Eu gosto do atelier, é lá para cima, tenho que fazer lá motas e jipes. (F.M.)

"Há uma sala de projetos ali, anda porque temos brinquedinhos e legos e faço projetos" (M.P.)

"Gosto de fazer estes trabalhos no atelier" (M.V.)

Áreas da sala de atividades

"Gosto de brincar na sala a fazer construções" (G.A.)

"Brinco no tapete dos jogos de construção" (J.V.)

"Gosto da sala porque brinco aos animais..." (V.C.)

Quintal

"Quando estava a chover fomos lá e estava aquela construção com o pneu" (M.V.)

Salão

Gosto de brincar e comer no salão" (G.A.)

"Gosto do salão porque tem brinquedos" (T.G.)

ESPAÇOS

"FAZ-DE-CONTA" (REPRESENTAÇÃO DE PAPÉIS SOCIAIS, INTERAÇÕES)

"Casinha" de jogo simbólico

"Brinco às lojas na casinha com os amigos. Vou lá muitas vezes, mas gostava de ir mais...porque gosto de vender coisas" (J.V.)

"Esta da casinha, porque eu algumas vezes fui lá brincar com a M. ao baile e aos bebés" (M.P.)

"Casinha dos Cabides"

"Porque eu brinco lá" (R.S.)

"Claramente a casinha dos cabides, espaço de proximidade com as crianças sem a presença do adulto" (mãe da R.S.)

"Casinhas" do Quintal

"Brincar aos pais e às mães com a M.V. e a R.P...o cinema é a casa azul" (L.V.)

MOVIMENTO (ANDAR DE BALOIÇO E ESCORREGA, BRINCADEIRA LIVRE, JOGO)

Quintal

"Brinco com os pneus, mas só com os grandes, empurro-os e também ando em cima deles e rebolo com eles. (C.P.)

"Fala muitas vezes que uma das coisas que mais gosta de fazer é correr" (pai da C.P.)

"Eu e o M.S. brincamos com os outros e rolamos no chão como uma bola" (M.I.)

"Porque eu gosto de brincar no quintal e gostava de ir mais vezes brincar às escondidas e jogar à apanhada..." (J.V.)

"Quero a do campo de futebol, porque vou lá muitas vezes jogar futebol com o D." (T.G.)

"Ela disse que o que gosta mais é dos baloiços lá do quintal, dos baloiços azuis" (mãe da M.P.)

"Gosta muito de brincar no quintal, dos baloiços principalmente, às vezes quando não anda chega a casa e diz que não brincou nada" (mãe da M.V.N.)

Salão

"Gosto de brincar e comer no salão" (G.A.)

ESPAÇOS

ACESSO RESERVADO

ESPAÇOS INTERDITOS

“Escadas dos Fantasmas”

“O M. diz que é uma sala assustadora” (T.G.)

“Aqui porque os adultos vão e tem ali uma cabana que gostava de subir” (M.P.)

“Não fui lá, eu só espirei. Todos os meninos fingem que é assustador” (G.A.)

“Portas Pequenas”

“Vou tirar porque eu não fui lá e gostava de ir.”
(I.V.)

ESPAÇOS DE RECOLHIMENTO

“Gruta” (Quintal)

“Escondíamos lá os projetos que gostaram mais e não se via onde era a porta, era só eu que sabia por onde é que *entrava-se*.” (G.A.)

Manilhas (Quintal)

“Quando alguém me tira do baloiço, eu fico triste e vou para lá (manilhas)” (M.V.N.)

IDENTIDADE/INDIVIDUALIDADE

“Esta fui eu, este é o meu mano e eu estou aqui a fazer um bolo e estamos com aventais.” (R.P.)

“Estes são os nossos projetos e todas as coisas que aprendemos” (R.S.)

Cabides: “Os cabides também são muito importantes porque costumam lá guardar coisas” (J.V.)

“Os cabides também são muito importante para por as coisas que se traz de casa” (L.P.)

RELAÇÕES

...ENTRE PARES

“Acho importante emprestar coisas aos amigos. Gosto que respeitem os amigos e a mim” (M.M.)

“Gosto do baloiço vermelho porque eu e a R. brincámos lá...porque a R. é muito minha amiga” (R.S.)

“Gosto de comer no salão. Falo à mesa com quem está na mesa” (G.A.)

“Lá ao fundo com os amigos que vieram com ele da creche, o M. e o F.M., são os dois amigos que falo mais. Às vezes também fala de um amigo mais velho, o D. que joga à bola com eles” (pai do J.V.)

“O que mais gosta de fazer é brincar com as amigas nas casinhas” (mãe da R.P.)

“Eu gosto muito de ir ao barco, só que às vezes o M. e o F. não querem estar no barco” (J.V.)

...FAMILIARES

“Tirei à minha e à da mana...Este é o triciclo da J.. Está na cidade do Tomé” (L.P., fala da irmã)

“Esta é a sala da minha mãe” (F.M.)

“Gostava de ir mais, mas vou para outros sítios, a minha irmã puxa-me para outros sítios porque ela quer” (L.P.)

Apêndice 14: Documentação pedagógica das mudanças efetuadas

Abordagem Mosaico: Transformação da Casa Azul numa Biblioteca



Figura 46: Caixa surpresa deixada pelo Tomé.

“O Tomé Serôdio Farturas” (C.P.) enviou-nos duas caixas e nós achámos melhor “primeiro abrir esta” (L.V.). Lá dentro havia:”

M.V.: Um pano.

L.V.: Livros.

C.P.: Autocolantes.

R.P.: A caixa da R.

“Mas se durante o projeto do mosaico descobrimos que gostávamos muito de estar no quintal... Porque é que o Tomé nos mandou agora livros?”

R.S.: Para ler no quintal.

“E para isso precisamos de...”

R.S.: De cadeiras ou de almofadas para não sujar a roupa.

L.P.: Almofadas para nos sentarmos em cima delas.

F.M.: Acho que precisamos de um telhado, para tapar, para o sol não bater.

M.V.: Para ler um livro precisamos de silêncio.

“Então se calhar precisamos de um sítio especial, só para ler livros...”

R.S.: Também há bancos no nosso jardim.

M.M.: Eu sei, na carrinha há uma cadeira.

R.S.: Podemos ficar numa sombra sem barulho.

M.M.: Mas demoramos muito tempo a fazer um telhado.

“Se calhar podemos aproveitar alguma coisa que já tenha um telhado, no quintal...”

R.S.: A loja.

M.V.: E também as casas.

“Mas qual delas? Pensámos que a casa tem que nos proteger do sol mas também da chuva, como protegemos os livros da chuva? Tem que ser numa casa onde não chova “e temos que fechar a porta” (F.M.). Decidimos ir ao quintal ver que casa seria melhor para a nossa biblioteca e apesar de “não ter porta” (M.V.), nem “chave” (M.M.), acabámos por escolher a casa das janelas azuis.”

“Então para a biblioteca no quintal o que é que nós precisávamos de fazer?”

P.: Limpado.



Figura 47: Limpeza da casinha azul.

“Boa, já limpámos, e agora o que é que precisamos de fazer?”

J.D.: Pôr lá as coisas que as bibliotecas têm.

V.C.: E pôr livros.. e livros de animais.

J.D.: E estantes, e estantes.

“Estantes para quê?”

J.D.: Para pôr os livros.

G.: E luz e morcegos de papel...para ler melhor uma luz fraquinha tipo um candeeiro.

“E como é que vamos ler? De pé?”

G.: Não.

V.C.: Lemos sentados.

T.: Cadeiras ou bancos.

V.C.: Ou sofás!

“E fazemos os sofás como? Com quê?”

J.D.: Almofadas especiais.

G.: Já sei como fazer sofás, juntamos muitas cadeiras e depois pomos cola para elas não saírem.

J.D.: Ok, mas uma parte da cadeira, vai ficar à vista, a parte das pernas da cadeira.

“Mas será que as cadeiras não são precisas nas nossas salas?”

J.D.: E há outra coisa, ocupa quase tudo.

G.: Podíamos fazer cadeiras então, que eu tenho muita madeira lá em casa e podemos fazer cadeiras de madeira.

J.D.: Fazer as almofadas com o tecido...Podemos pedir ao Tomé um mais grosso que dê para fazer almofadas.



Figura 48: Decoração dos sofás.



Figura 49: Decoração das almofadas.

G.: E porque é que não usamos? Eu vou trazer a madeira para a escola, podemos fazer cadeiras.

“Mas será que é confortável para ler? As almofadas não são mais confortáveis?”

J.D.: E depois metemos a cabeça na cadeira e não é nada confortável.

G.: Então metemos as almofadas em cima da cadeira.

J.D.: Podemos pintar com verniz, e com outros tipos de tinta, comida, sumo de laranja, canela e sal, e limão para a tinta transparente, espremer os limões e as laranjas.

“Mas e o que é que a nossa biblioteca pode ter mais?”

P.: Também pode ter jogos.

V.C.: Eu gosto do jogo do slugterra.

J.D.: O Gabriel vai trazer a madeira para a porta.

P.: Mas a casa amarela também não tem porta.

J.D.: Ok, mas a casa amarela é que decide se quer ter porta ou não, não são os meninos da casa azul que mandam na casa amarela.

“E já temos a caixa para a estante? Como é que vamos fazer a estante?”

G.: Pode ser de madeira.

J.D.: E podíamos fazer um mealheiro com barro para fingir que compramos os livros...e fazemos livros...

“Então o que podemos trazer?”

G.: Eu vou trazer madeira para a porta e para as estantes.

“Mas nós já temos ali uma caixa de madeira que o Tomé trouxe, para que será que serve?”

V.C.: Lá dentro tinha livros.

J.D.: Recortamos e podem ser estantes...E podemos tirar alguns livros da nossa casa que já não gostem.



Figura 50: Livros trazidos pelas crianças.

P.: Na casa da minha avó há livros que eu já não gosto.

G.: Sabias que na casa da minha avó tem muitos livros, e nem o avô nem a avó lêem.

J.D.: Mas há um problema, como é que vamos pôr as estantes? Se for com cola não dá que cai.

G.: Porque é que não pomos estantes pequenas? E há outro problema se queremos pagar os livros, temos de fingir que há alguém para pagar os livros.

P.: E como é que arranjam os dinheiro?

J.D.: Fazemos moedas de cartão ou de papel...E o mealheiro de barro para cada um, porque a Guida tem às vezes compra barro.

“Então já decidimos que vamos fazer uma estante com madeira”

J.D.: Se for uma caixa de cartão recortada não dá, mas se não for recortada a estante fica demasiado parola, porque fica muito grossa.

G.: E se for armários? Os armários não faz mal.

J.D.: Todas as bibliotecas têm estantes.

“Temos de ter atenção porque há meninos mais pequenos e podem não chegar à estante.”

J.D.: Mas nós apanhamos o livro que ele quer e damos.

G.: Já sei, pomos os livros em baixo e os que nós gostamos mais em cima.

“E o que é que metemos na estante?”

J.D.: Os livros, autocolantes e pintar. Quando a tinta secar pomos autocolantes.



Figura 51: Decoração das estantes da biblioteca.

“E depois de tudo pronto enchemos a nossa estante com livros e transformamos a nossa casa azul num espaço de leitura.”



Figura 52: Resultado final.

Abordagem Mosaico: Transformação do Pombal num Ateliê

“O pombal vamos transformar? Era o que dizia a carta?”



G.A.: Mas nós não temos pombal.

G.: Ai temos temos, é aquele que já fugiram de lá as pombas.

I.V.: É aquele ali, ao pé do pinheiro.

“Será por isso que o Tomé diz que o podemos transformar?”

“O que é que será

que está nesta caixa?”

R.P.: Pombas!!

G.: Só há uma forma de descobrir, vamos abrir!!

J.D.: Encontrei coisas aqui dentro.. Se calhar é para construir o pombal.

“Porque que é que acham que o Tomé nos enviou estas coisas?”

M.M.: Acho que é para fazer uma pomba, isto.

L.V.: Não dáá!!

G.A.: Nós não sabemos se dá ou não.

L.P.: Está ali um saco de lixo com panelas...para a cozinha.

“Na cozinha acho que já temos o que precisamos.. podemos pensar em fazer outra coisa...o que é que será que dá para fazer?”

F.M.: Árvore.

“Dentro do pombal uma árvore?”

G.: Milho, porque as pombas comem milho.



Figura 53: Notícias do Tomé.

“Mas o Tomé não falava em transformar o pombal?”

L.V.: Transformar uma casa de pombas.

“O que é transformar?”

G.: É transformar uma coisa na outra.

J.D.: Nós não temos varinhas, mas temos mãos.

“Então primeiro era um pombal e agora poderá ser o quê? Não nos podemos esquecer que o Tomé já percebeu que nós andamos a recolher informações e registos e percebemos que o sítio que mais gostamos é o quintal. Será que isto é só lixo e não serve para mais nada?”

L.V.: Eu vi as canetas e os lápis e eu acho que é para pintar.

“Mas esperem lá, há um sítio lá dentro do JI que também tem estes materiais, tem canetas, tem tintas e estas coisas. ”

M.M.: É o ateliê.

“Pois é, é o ateliê, o que é que nós fazemos no ateliê com estes materiais? Nós utilizamos os materiais e fazemos o quê?”

G.A.: Transformamos em coisas importantes.

L.V.: Eu encontrei ali dentro do saco preto, um tacho, ai uma panela.

“Mas essa panela pode deixar de ser panela se a transformarmos noutra coisa. O que é que costumamos fazer no ateliê?”

L.V.: Costumamos fazer coisas para a cidade do Tomé.

M.M.: E eu às vezes vou trabalhar também...em um mapa.

M.V.: Os mapas da cidade de Coimbra.

“E porque é que estes materiais estão nesta caixa? O pombal vai deixar de ser um pombal e passar a ser o quê?”



Figura 54: Construção de instrumentos para o ateliê.

L.V.: Escola.

“Escola de quê? Se nós tivermos coisas iguais ao ateliê lá de cima no pombal, o pombal deixa de ser pombal e passa a ser o quê? E se transformássemos o pombal cá de baixo no ateliê?”

F.M.: Com mesas e cadeiras.

M.M.: E colas brilhantes.

L.V.: Podemos transformar aquela coisa (pombal) num ateliê. E podemos fazer como o nosso ateliê.

T.: Um tapete.

M.M.: E isto faz barulho (materiais da caixa do Tomé).

L.V.: Há um problema, nós não podemos fazer aqui o trabalho porque não temos aqui os materiais, só nas salas.

F.M.: Podemos ir buscar outros.

R.P.: E os meninos podem trazer.

M.M.: Podemos construir sabes o quê?
Coisas de música.

R.P.: Podemos fazer um ateliê de brincar.

M.P.: E projetos.

“E qual é o primeiro passo?”

L.V.: Podemos fazer uma banda musical.

F.M.: Podemos fazer uma cama com almofadas.

M.V.: Pintar

L.V.: Tirar as aranhas de lá.

“E o que precisamos?”

L.P.: Um aspirador



Figura 55: Decoração do ateliê.

F.M.: Vassouras

L.V.: Mas há um problema não temos uma coisinha assim (tomada) aqui.

“E no fim de pintar? O que podemos por no nosso ateliê?”

L.: Jogos.

M.P.: Brinquedinhos.

R.P.: Pode haver um caixote do lixo.

F.M.: Por desenhos.

G.A.: Uma casa de banho.

M.P.: Pintar.

L.V.: Canetas e lápis.



“No final, nunca diríamos que no nosso novo ateliê “tinha sido uma casa de pombas.”(G)”



Figura 56: Casa de pombas transformada num ateliê.

Apêndice 15: Episódio de Natal

No dia 1 de dezembro de 2015, os alunos do 2.º e 3.º ano viajaram até ao Teatro Académico de Gil Vicente para assistir à sessão dos Caminhos Juniores, inserida no festival de cinema “Caminhos do Cinema Português”.

O interesse suscitado pelo visionamento das curtas de animação levou a que se considerasse o lançamento de um projeto sobre o tema. A provocação foi levada a cabo através de uma caixa com materiais sugestivos à realização de uma curta-metragem, como uma máquina de filmar, um livro de histórias, blocos de papel branco e lápis de cor.



Figura 57: Abertura da caixa

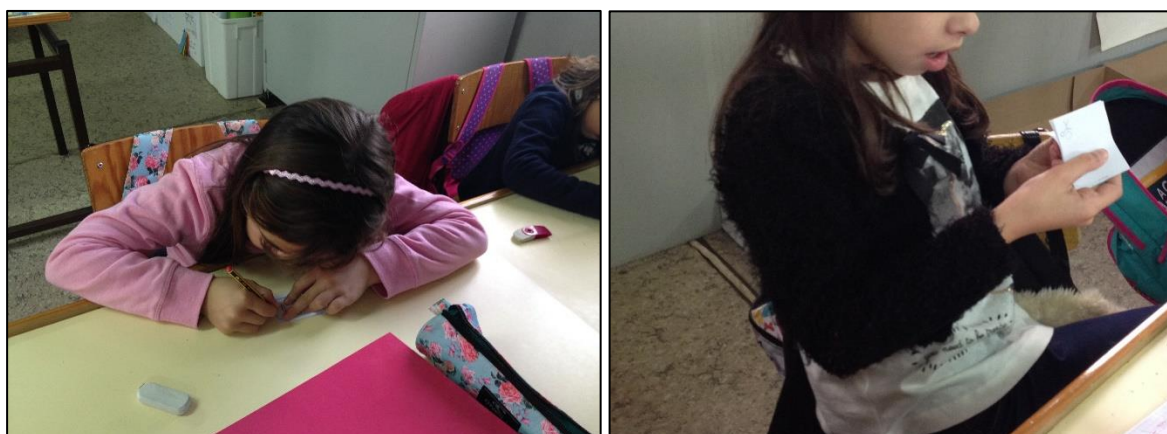


Figura 58: Exploração de alguns dos materiais da caixa. Construção de uma película animada com os blocos de papel branco.

SESSÃO 1: 2 DE DEZEMBRO DE 2015

Pretendia-se promover a consulta de várias fontes como forma de pesquisa para a realização de um filme de Natal. Desta forma promover-se-ia a tomada de conhecimento dos procedimentos, das tarefas a realizar e da sua distribuição pelos diferentes elementos do grupo.

Propósito da Atividade		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Procura de informação sobre as várias fases de construção de um filme; ✓ Divisão de tarefas. 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Computador Livro: “O Pai Natal Não Existe”; “Teatros de Natal”; Material de escrita	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade		
<p>Em primeiro lugar iniciou-se uma conversa sobre o tema, de forma a perceber o que sabiam os alunos, o que pretendiam saber e como o poderiam fazer. Posteriormente os alunos foram divididos por centros de interesse. Um grupo pesquisou no computador sobre “como fazer um filme”, outro consultou livros sobre o Natal, como inspiração para a construção da história, e outro ainda dedicou-se à construção dos convites para a festa de Natal da escola, onde seria apresentado o filme.</p>		
Verificámos que...		
<p>“Nós no cinema vimos um filme que tinha bonecos desenhados e então era um filme sobre bonecos e nós podíamos fazer um filme na festa de Natal, só que sobre o Natal” (L.R.);</p> <p>“Um era o Pai Natal, os outros os duendes, depois outras as renas, outras as crianças à volta da árvore de Natal” (L.R.);</p> <p>“Eu tenho uma ideia. A minha ideia era, alguém era uma ovelha e alguém era o Pai Natal...” (L.T.);</p> <p>“Temos que ter uma ideia, planear a história, definir o título e as falas que os atores vão ter e quem são os atores.” (D.N.);</p> <p>“Começar o projeto, procurar os materiais, escrever as falas, pensar nas cenas, nos cenários. Façam os figurinos.” (L.M.);</p> <p>“Gravar as cenas” (S. B.);</p> <p>“E depois editar o filme” (L.R.).</p>		

SESSÃO 2: 7 DE DEZEMBRO DE 2015

Esta sessão pretendia concluir os trabalhos iniciados na sessão anterior e dividir o grupo, consoante os seus interesses, pelas respetivas funções a desempenhar na realização do filme.

Propósito da Atividade		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuição das personagens; ✓ Preparação para as filmagens; ✓ Conclusão dos convites e guião do filme. 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Material de escrita Cotonetes Ráfia “Película”	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade		
A sessão teve início com uma conversa sobre as tarefas a realizar. Assim que começaram a surgir ideias, os alunos dividiram-se naturalmente: atores – definição de personagens; realizador; cenógrafos; adereços; conclusão do guião e convite.		
Verificámos que...		
<p>“Temos que nos dividir senão nunca mais acabamos” (L.M.);</p> <p>“O grupo das filmagens pode-nos ajudar, porque ainda não estamos a filmar e é mais fácil acabar quando são muitos a fazer” (S.B.);</p> <p>“Temos que nos despachar. Eu quero é filmar” (L.M. – responsável pelas filmagens).</p>		

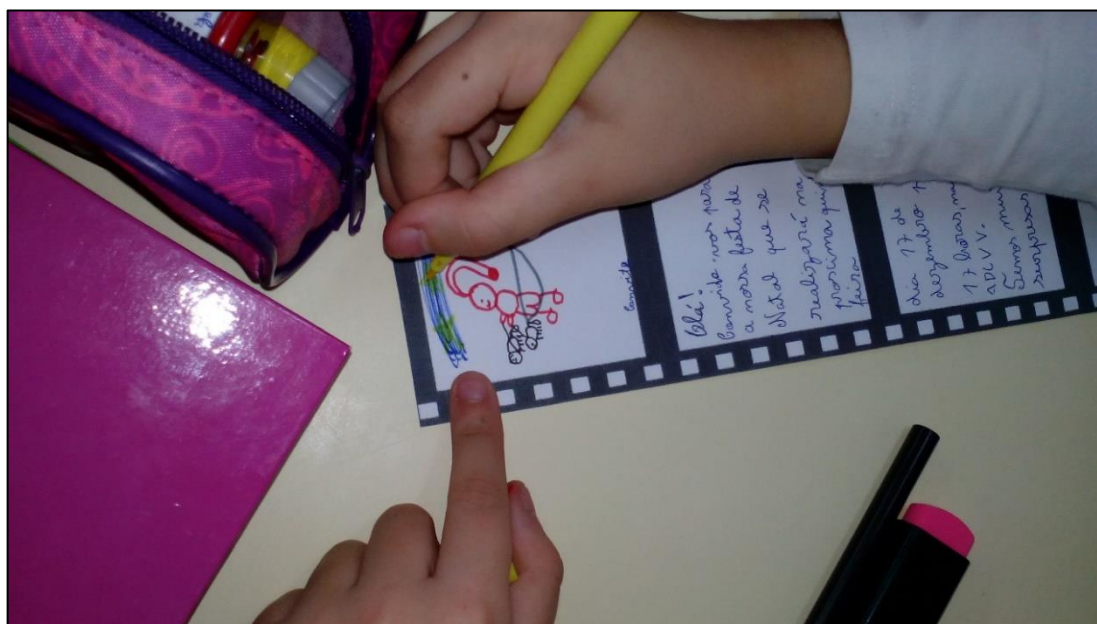


Figura 59: Convite para a festa de Natal/divulgação do filme.

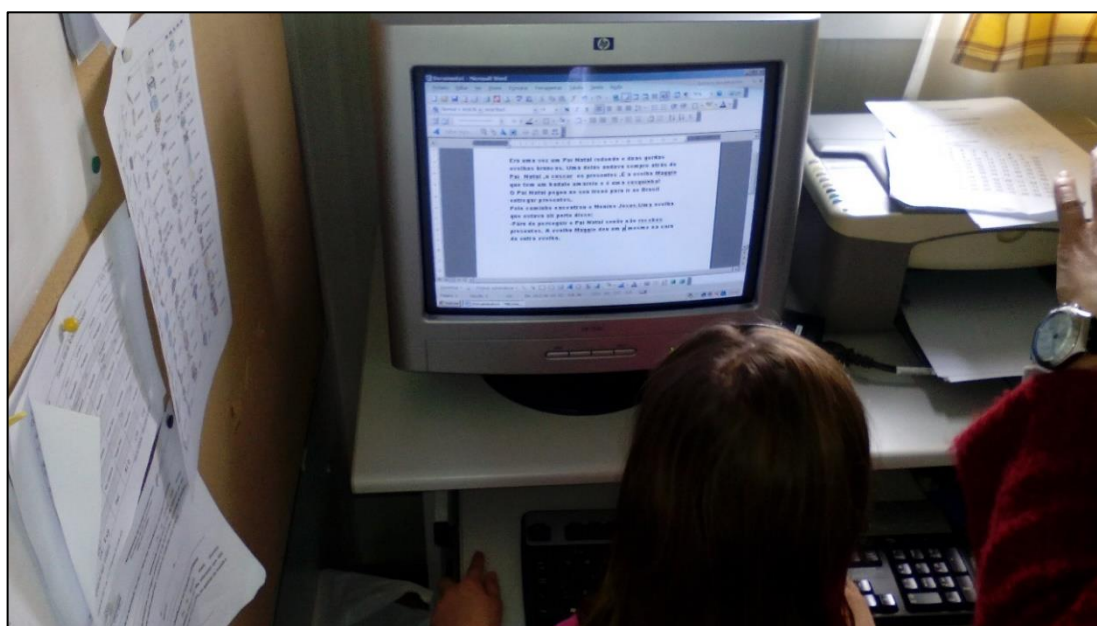


Figura 60: Construção do guião do filme.

SESSÃO 3: 9 DE DEZEMBRO DE 2015

Previam-se que os alunos preparassem os seus adereços e eventuais cenários a utilizar na produção do filme. Interessava provocar os alunos quanto ao local das filmagens, uma vez que se pretendia envolver a comunidade nesta realização. Para além desta, outra provocação surgiria: a necessidade de definição de um espaço para a execução e arrumação dos materiais: o atelier!

<p>Propósito da Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Procura de informação sobre as várias personagens do filme; ✓ Organização e registo das ideias relacionadas com as pesquisas realizadas; ✓ Construção dos cenários e adereços. 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Ateliê
Cartão Cartolinas Lã Tesouras X-acto Cola Computador Facas	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
<p>Descrição da Atividade</p> <p>Iniciou-se a sessão com uma conversa sobre o local das filmagens, com a sugestão por parte das estagiárias, de se realizar nas ruas de V.V.. A ideia foi aceite e os alunos definiram os locais específicos de gravação (capela, casa velha, lavadouro). De seguida distribuíram-se os materiais para a confeção dos adereços. Alguns alunos sentiram necessidade de pesquisar sobre as suas personagens, utilizando o computador da escola. “E onde guardaríamos os materiais que trouxemos?” Em conversa, os alunos decidiram transformar o hall de entrada da sala do 1.º e 4.º ano em um atelier.</p>		
<p>Verificámos que...</p> <p>“Não sei qual é a cor do Rei Mago...Posso pesquisar no teu computador?” (J.C.); “Tem que ter um chapéu com uma pena na cabeça, tem que ter uma coroa, um presente na mão e um fato vermelho” (J.C.); “Sei lá, cornos. O diabo tem cornos” (L.M.); “Olha, faço redondinho e depois vai-se dar sempre redondinho para ficar uma ovelhinha branca. Depois vou fazer assim uma bolinha, cheia de lã e já acabou” (S.B.).</p>		



Figura 61: Criança a preparar a sua personagem.



Figura 62: Preparação dos cenários e adereços.

SESSÃO 4: 11 DE DEZEMBRO DE 2015

Tal como indicavam as pesquisas realizadas pelo grupo, as filmagens eram parte integrante deste projeto. Assim sendo, pretendia-se que os alunos se deslocassem aos locais previamente definidos para efetuar as gravações dos vários episódios criados.

Propósito da Atividade ✓ Operacionalização das filmagens.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Ruas de Vila Verde
Câmara fotográfica Câmara de filmar Adereços Guião do filme	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade Após a reunião de todo o material necessário, o grupo dirigiu-se aos locais de filmagem para dar início às gravações. Antes de cada gravação realizaram-se pequenos ensaios com os alunos envolvidos em cada cena. As filmagens foram levadas a cabo por uma das estagiárias e por um dos alunos.		
Verificámos que... “1,2,3, AÇÃO.” (L.M.); “Oh pá, a sério L.? A sério que estás a filmar-me? Ainda não estou preparada.” (J.C.); “Temos que ensaiar primeiro e depois é que filmamos quando já soubermos as falas, era o que dizia no computador.” (S.B.)		



Figura 63: Preparação para as filmagens.



Figura 64: Operacionalização das filmagens.

SESSÃO 5: 17 DE DEZEMBRO DE 2015

Como última fase do nosso episódio “Filme de Natal”, pretendia-se divulgar à comunidade escolar, pais e outros habitantes locais, o que os alunos tinham desenvolvido durante este pequeno projeto.

Propósito da Atividade ✓ Divulgação do “Filme de Natal” aos pais e restante comunidade.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Pavilhão da ADCVV
Vídeoprojetor Tela Mesa de som Computador	Comunidade escolar Pais Habitantes locais	
Descrição da Atividade Na véspera da festa de Natal, os alunos visionaram a montagem final do filme a fim de conhecerem o produto final do seu trabalho, bem como darem autorização de que o mesmo fosse divulgado na festa da escola. No dia 17 de dezembro, o filme foi visionado pelos presentes.		
Verificámos que... Os pais mostraram-se satisfeitos com o que viram, não só por ser um trabalho realizado pelos seus educandos, mas também por ter sido uma atividade diferente. “Depois se puderem passar o filme, gostaria muito de ficar com ele.” (mãe).		

Apêndice 16: Projeto "Missão Colorir V.V."

O primeiro interesse verificado deu origem a um episódio: “O Filme de Natal”, a que se seguiu o projeto “Missão 007: Colorir V.V.” Uma vez que se identificaram várias opções na turma, neste último, tentou-se conduzir uma estratégia de multiprojetos. Contudo, dado o elevado interesse manifestado pelas crianças não nos foi possível dividi-las por grupos de interesse. Assim sendo, desenvolveu-se um único projeto com três diferentes vertentes que, no entanto se cruzam em múltiplas ocasiões. Daqui resulta, não ser possível uma calendarização estanque, nem uma apresentação sequencial das atividades, optou-se por tanto, por uma apresentação dessas mesmas atividades organizadas por cada vertente desenvolvida.

Desenvolvimento do projeto Natureza

NO CAMPO COM A M^a JOÃO (20.01.2016)

Com o intuito de responder às questões levantadas pelos alunos durante a planificação das atividades do projeto, bem como trabalhar as metas de estudo do meio propostas na planificação mensal, convidou-se uma bióloga para guiar uma visita com os alunos aos prados e matas de V.V..

<p>Propósito da Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação de algumas das plantas mais comuns existentes no ambiente próximo; ✓ Reconhecimento dos diferentes ambientes onde vivem as plantas; ✓ Reconhecimento das partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos); ✓ Classificação de plantas segundo alguns critérios, tais como: cor da flor, forma da folha, folha caduca ou persistente, forma da raiz, plantas comestíveis e não comestíveis; ✓ Reconhecimento da utilidade das plantas (alimentação, mobiliário, fibras vegetais...). 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Prados e matas de V.V.
Tabela de registo Material de escrita Galochas Impermeáveis	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores 1 bióloga especialista em botânica	
<p>Descrição da Atividade</p> <p>Antes da saída de campo, decorreu uma conversa entre a bióloga especialista em botânica e as crianças da turma, onde tiveram oportunidade de colocar todas as questões que tinham surgido. Seguidamente, os alunos preparam-se para a saída levando consigo uma tabela de registo. Durante a visita, puderam observar diferentes espécies em vários estados de desenvolvimento.</p>		
<p>Verificamos que...</p> <p>As plantas são seres vivos como nós, “porque nascem, vivem e morrem.” (M.F.) “Não, crescem, alimentam-se e morrem.” (L.M.) Para viver, precisam de água, terra, ar e luz.</p> <p>Têm diferentes tamanhos e podem ser espontâneas (nascem nos campos) ou cultivadas pelo homem.</p> <p>Uma planta é formada por raiz, caule, folhas, flor e fruto. A raiz prende a planta à terra. É através dela que esta se alimenta. “Como é que a água entra na árvore?” “Pelas raízes...são as veias das plantas” (J.M.)</p> <p>O caule transporta os alimentos da raiz a todas as partes da planta. “É tipo um elevador.” (J.S.) É o caule que sustenta as folhas, flores e frutos.</p> <p>A folha é responsável pela respiração e pela transpiração da planta e é também aquela que produz o seu alimento, libertando oxigénio. A flor permite a reprodução da planta, depois de fecundada dá origem ao fruto. “Como é que sabemos se é macho</p>		

ou fêmea?” (J.S.) As flores fêmeas têm ovário e as flores macho têm estames. O fruto tem no seu interior a semente que vai dar origem a uma nova planta. Vimos ainda plantas com folhas e sem folhas e explorámos a sua utilidade (alimentos, medicamentos, perfumes, fibras para tecidos, mobiliário, etc...)

“No campo encontramos árvores com folhas (plantas de folhas persistente) e outras sem folhas (plantas de folha caduca)” (J.S.)

“E que árvore é aquela que está ali toda nua?” “É macho...é uma pereira” (J.S.)

“Esta é o alecrim” (M.F.) “É para cheirar” (L.T.)

“É o louro...para temperar.” (M.F.)

“Ahhh...ahhh já sei já sei, é aquela coisa com que se faz as rolhas.” (J.S.)



Figura 65: Crianças a brincarem livremente pelos prados de V.V..



Figura 66: Observação de ovário de uma planta.

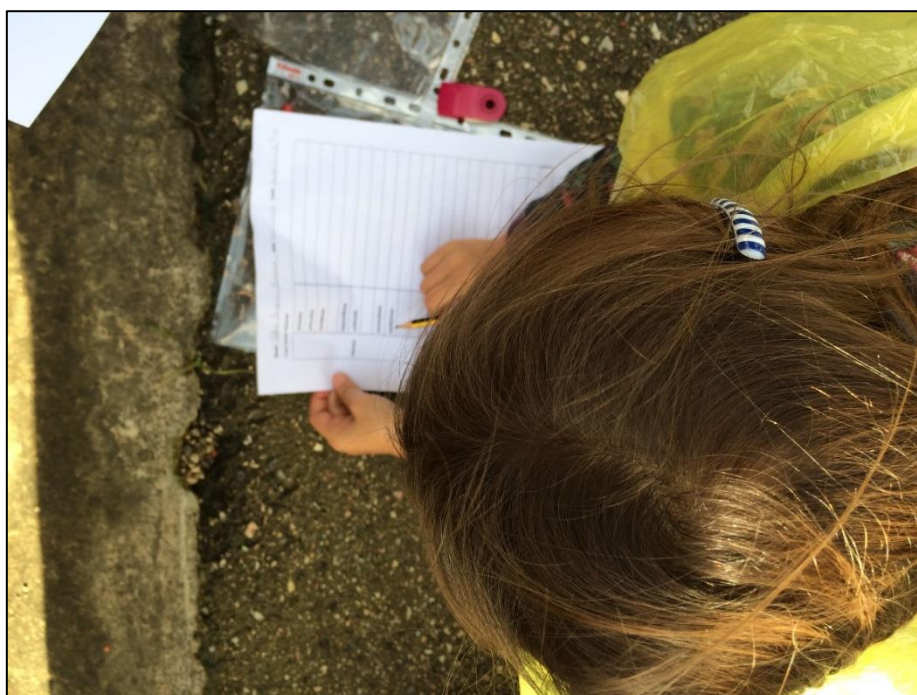


Figura 67: Criança a preencher a tabela de registo.

O HERBÁRIO LÁ DA ESCOLA (25.01.2016)

No decorrer de uma atividade relacionada com a área de português, que envolvia sementes de diferentes espécies vegetais, surgiu por sugestão de um aluno a ideia de construir um herbário.

Propósito da Atividade		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comparação de plantas segundo alguns critérios, tais como: cor da flor, forma da folha, folha caduca ou persistente, forma da raiz, plantas comestíveis e não comestíveis; ✓ Realização de experiências e observação do processo de germinação de uma semente. 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Sementes de coentros, salsa, couve, manjeriço, cebolinho, nabo de cabeça roxa e segurelha Dahlia semi-cactus Ranunculus Gladiolus Narcissus double Lilium asiatic Garrações vazios Caixas de ovos Terra Água Material de escrita Folhas A4	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade		
<p>Antes de se iniciar a atividade, proporcionou-se aos alunos a oportunidade de explorarem as diferentes espécies vegetais: sementes, bolbos, raízes, tubérculos, entre outras. Seguidamente, dividiram-se os alunos em díade e procedeu-se à plantação desses elementos. Por fim, identificaram-se cada uma das sementeiras com o nome da espécie e ilustraram-se as plantas que iriam nascer.</p>		
Verificamos que...		
“As plantas demoram muito tempo a crescer.” (S.B.)		



Figura 68: Sementes utilizadas na atividade "Herbário lá da Escola".



Figura 69: Turma a plantar as sementes.



Figura 70: Ilustração das plantas que se imaginava que fossem crescer.

VISITA A SERRALVES (18.02.2016)

A exposição patente nos jardins da Fundação de Serralves é de todo o modo pertinente dentro do tema do projeto. Para além disso, o facto de decorrer num espaço ligado às artes e à expressão artística, reforça a intenção primeira da criação do atelier e da imersão dos alunos num ambiente artístico. Acresce o facto, não menos importante, de esta visita permitir o envolvimento de toda a comunidade escolar. Por fim, as atividades desenvolvidas pelo serviço educativo do museu

Propósito da Atividade		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Visita à exposição “O Parque em Macro II” patente nos jardins da fundação; ✓ Participação nas oficinas de arte do serviço educativo da Fundação de Serralves. 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Fundação de Serralves
	31 crianças (do pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos) 6 professores e 3 auxiliares	
Descrição da Atividade		
À chegada a Serralves o grupo dirigiu-se aos jardins da Fundação de Serralves para a visita à exposição “O Parque em Macro II”, a que se seguiu um piquenique na mata. No período da tarde o grupo do jardim-de-infância frequentou a oficina “Tinta à Solta!” e as crianças do 1.º CEB frequentaram a oficina “As árvores também contam estórias.”		
Verificamos que...		
A oficina “As árvores também contam estórias” incorporava na sua dinâmica os elementos artísticos presentes no museu da Fundação, o que permitiu incorporar várias obras de arte na história que foi contada, a que se seguiu vários exercícios de expressão plástica, que conjugavam as artes plásticas com o ambiente. Dentro desta mesma perspetiva, foi dado a cada criança um “pedacinho de céu” e utilizando um ramo que encontraram no chão, tinham que reproduzir a história contada. Na oficina “Tinta à Solta!” as crianças puderam explorar vários pigmentos e colorir o contorno do seu corpo utilizando diferentes materiais (cartões, esponjas, mãos, pés...) Na exposição “O Parque Macro II” era evidenciada a fauna e a flora do Parque de Serralves através da macrografia, que expõe pormenores impercetíveis a olho nu.		

cruzam em várias vertentes os temas do projeto.



Figura 71: Visita à exposição "O Parque Macro II" patente nos jardins da Fundação de Serralves.



Figura 72: Pintar com ramos de árvores. Oficina de arte "As árvores também contam estórias".



Figura 73: Oficina de arte "Tinta à Solta!".

Desenvolvimento do projeto Sombras**FRAÇÕES À SOMBRA (19.01.2016)**

Com o propósito de focar os conteúdos previstos na planificação mensal, planificou-se uma atividade sobre frações em que se utilizava a sombra de um material translúcido para materializar o valor da fração. Desta forma, trabalharam-se para além dos conteúdos matemáticos, outros conteúdos de estudo do meio relacionados com a opacidade dos materiais, bem como se aliou a atividade ao interesse demonstrado pela descoberta do videoprojector.

Propósito da Atividade		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilização das frações $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{8}$ para referir cada uma das partes de um todo dividido respetivamente em duas, quatro e oito unidades; ✓ Exploração de frações equivalentes: compreender que $\frac{1}{2}$ é igual a $\frac{2}{4}$ e/ou outras situações equivalentes; ✓ Exploração do resultado obtido pela interseção da luz sobre um objeto colocado em frente de uma superfície opaca ou translúcida. 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Videoprojector Papel celofane Canetas de acetato Fita-cola Tesouras Réguas CD's	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade		
<p>Com papel celofane cortou-se a parte correspondente a cada uma das frações $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{8}$. Com essas partes reconstitui-se a unidade que ao ser atravessada pela luz do videoprojetor refletia no quadro a sombra do material translúcido. Através destas sombras os alunos puderam identificar frações equivalentes.</p>		
Verificámos que...		
<p>“Mas o CD fazia transparente”: existem materiais cuja sombra pode ser colorida, uma vez que a luz os atravessa. São os materiais translúcidos. Os opacos não deixam passar a luz e a sua sombra é negra.</p>		



Figura 74: Aluno a explorar o videoprojector.

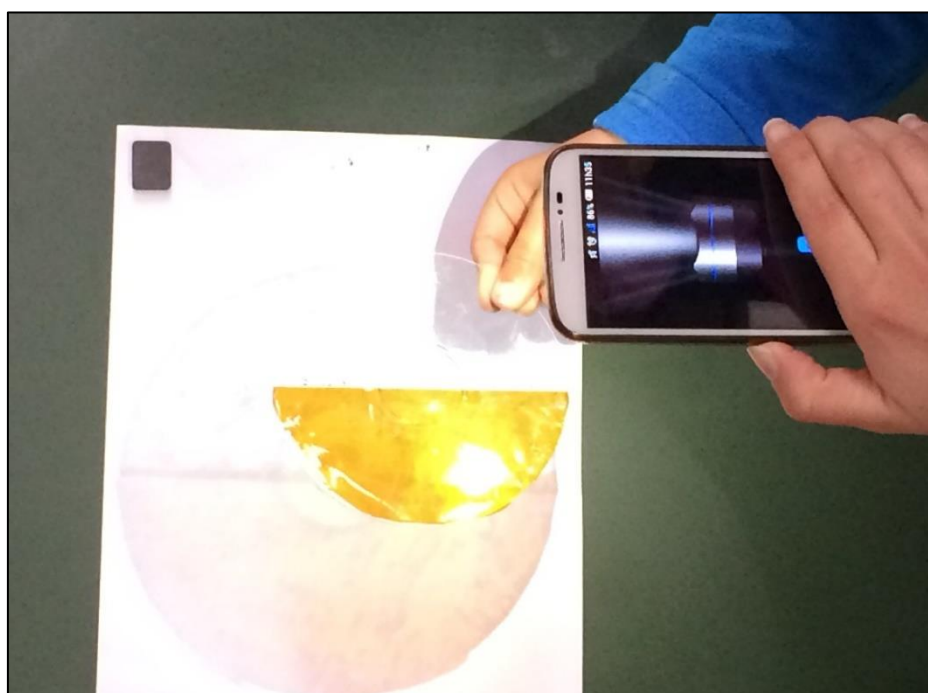


Figura 75: Exploração das frações a partir do interesse sombras.

CONTORNO DE SOMBRAS (28.01.2016)

Numa das conversas sobre o projeto, várias crianças manifestaram interesse em contornar sombras com giz. Com o intuito de explorar alguns dos fatores que podem influenciar as características da sombra e perceber como a movimentação do sol afeta a orientação da sombra, desafiou-se os alunos a contornar sombras que encontrassem no espaço exterior.

Propósito da Atividade		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nomeação das condições em que se podem obter sombras; ✓ Exploração do resultado obtido pela interseção da luz sobre um objeto colocado em frente de uma superfície opaca ou translúcida; ✓ Exploração de alguns dos fatores que podem influenciar as características da sombra de um objeto; ✓ Contorno de objetos, formas e pessoas; ✓ Desenho no chão do recreio, explorando as possibilidades técnicas do giz. 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Espaço exterior
Giz grosso	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade		
<p>Antes de se iniciar a atividade, ainda houve tempo para a exploração conjunta de várias fotografias de sombras, de forma a sistematizar as razões que as crianças apresentaram como justificativas das características da sombra. À medida que se foi desenrolando o diálogo registou-se, no quadro, algumas das intervenções mais pertinentes.</p> <p>Depois disto, foi entregue a cada criança um pau de giz e desafiou-se a turma a contornar as várias sombras que encontrassem no espaço exterior da escola, incluindo as suas próprias sombras.</p>		
Verificamos que...		
<p>“A sombra mexeu-se.” (M.F.) “Ela trocou de lugar.” (L.R.) “Porque o planeta está mais próximo” (J.S.) do sol.</p> <p>A sombra “ficava branca na mesma porque é transparente” (J.C.). “Porque a L.T. tem cor e a capa não tem.” (J.S.)</p>		



Figura 76: Criança a contornar a sombra da colega.



Figura 77: Criança a contornar a sombra de uma das árvores da escola.

TATUAGENS “ENSOMBRADAS” (02.02.2016)

De forma a dar resposta ao interesse manifestado pelos alunos no uso do corpo como tela e enquanto suporte de expressão artística, planificou-se uma atividade que aliasse a este aspeto a projeção de sombras. Por um acaso verificado no dia anterior, em que a projeção de uma imagem se fixou na cara de uma das crianças nasceu a ideia de tatuar sombras.

Propósito da Atividade		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Projeção de luz através de objetos opacos – sombras; ✓ Realização de jogos de luz e sombra; ✓ Produção de tatuagens a partir de sombras. 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Ateliê
Retroprojektor Máquina fotográfica Cartolinas pretas Tesouras Fundo preto	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores 1 fotógrafa	
Descrição da Atividade		
A partir de um livro de poemas analisado numa atividade de português, selecionou-se uma palavra ou elemento a tatuar, procedendo-se depois ao recorte, em cartolina negra, do produto dessa seleção que foi projetado e cujo resultado foi fotografado pela fotógrafa convidada.		
Verificámos que...		
Se o projetor estiver mais perto, as letras não cabem no braço. Se o projetor estiver mais afastado, o cogumelo fica tatuado no pulso (L.M.).		



Figura 78: Aluna a recortar a sua " tatuagem".



Figura 79: Produção de "tatuagens" a partir de sombras.

LUZ OU SOMBRA? (04.02.2016)

Para ampliar o campo de conhecimento dos alunos e para estes se aperceberem de que tudo tem mais que um significado, convidou-se um ator/encenador para uma sessão de expressão dramática acerca das sombras. Nesta atividade as sombras foram encaradas como o lado negro, o obscuro, o medo.

Propósito da Atividade		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposição de sentimentos através do desenho; ✓ Exploração de diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características; ✓ Improvisação individual de atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos. 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula e espaço exterior
Folhas brancas Material de escrita	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores 1 artista	
Descrição da Atividade		
<p>A atividade iniciou-se com jogos de apresentação, onde cada aluno vestiu a pele do seu ídolo ou super herói favorito. Seguidamente, foi pedido que desenhassem um sonho e um medo que eles achassem que os iria impedir de realizar esse sonho. Depois os desenhos foram sobrepostos em frente à janela e o medo foi decalcado para a folha do sonho, evidenciando a forma como este se sobrepunha ao sonho. De seguida os alunos representaram o seu animal preferido e a forma como ele reagiria na presença do medo. No final, os alunos desenvolveram, partindo de uma situação problema, o medo de voar, um exercício de representação improvisado.</p>		
Verificámos que...		
<p>“Eu quero ser médica mas tenho medo de conduzir, eu nunca vou andar na ambulância” (J.C.); “Eu tenho medo do escuro”(I.R.).</p>		



Figura 80: Projeção do medo em frente ao sonho.

JOGOS DE LUZ E SOMBRA (19.02.2016)

Uma das coisas que sabíamos era que as sombras se fazem “através da luz e do tecido, com um tecido à frente da luz” (M.S.). E se à sombra juntássemos efeitos de mil cores? Afinal a pergunta “porque é que sombra não pode ser clara” estava por responder. E desta forma abordou-se a sombra numa exploração mais artística.

Propósito da Atividade		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Improvisação individual de atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos sonoros; ✓ Exploração de alguns dos fatores que podem influenciar as características da sombra de um objeto; ✓ Observação da passagem da luz através de diferentes objetos; ✓ Realização de jogos de luz e sombra. 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Ateliê
Lençol Lanternas Escorredores Escumadeira Papel Celofane Cartolina	10 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Atividade		
<p>Numa primeira fase, os alunos puderam explorar livremente os materiais à sua disposição. Seguidamente, foram formados dois grupos, para que enquanto um executasse a tarefa, o outro pudesse assistir ao trabalho dos colegas. No final da atividade e já depois de a turma estar familiarizada com o material, ao som de uma música com diferentes andamentos, os dois grupos à vez, executaram movimentos criando uma dinâmica de sombras coloridas.</p>		
Verificámos que...		
<p>A luz branca tomava a cor do papel celofane quando incidia no lençol. Quanto mais próxima a luz estava dele mais nítida era a sua sombra. A luz vermelha passava no papel celofane amarelo e transformava-se em laranja.</p>		

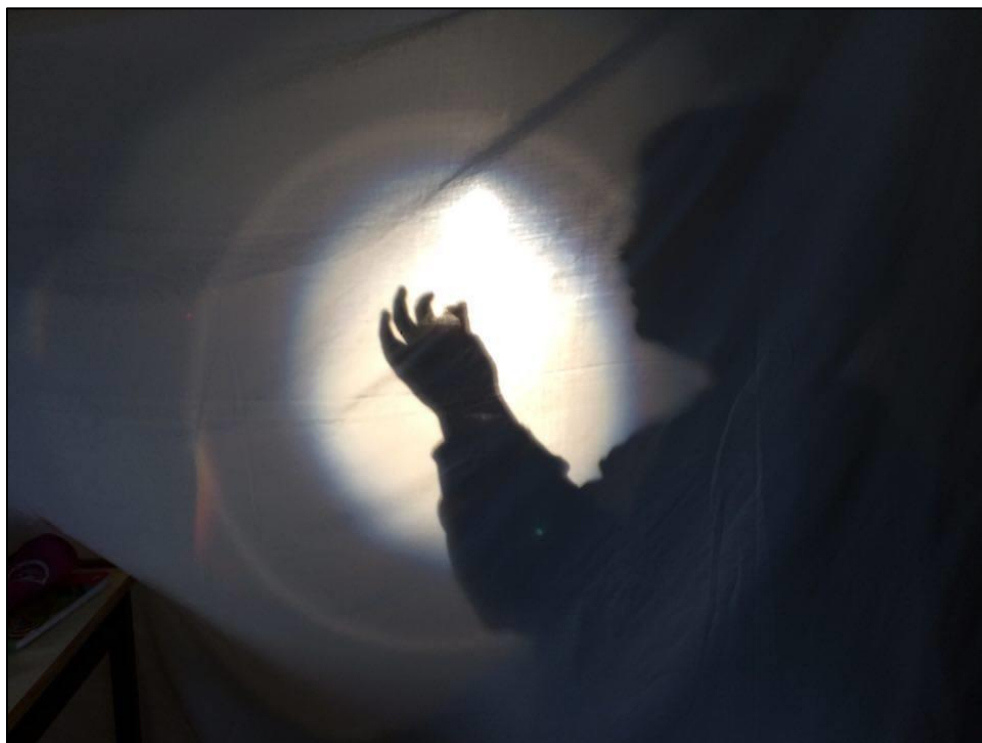


Figura 81: Jogos de luz e sombra.

Desenvolvimento do projeto Pinturas**PINTURAS DE VENEZA (03.02.2016)**

Esta atividade surgiu a partir do interesse das crianças da turma em pinturas faciais, aliando também os preparativos para o dia de Carnaval.

Propósito da Atividade		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Localização de Veneza (Itália) no mapa da Europa e no planisfério; ✓ Investigação sobre a cidade de Veneza e o seu carnaval; ✓ Nomeação das diferenças entre o carnaval de Veneza e o carnaval português; ✓ Desenho de uma máscara de Veneza, a partir de um modelo. 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Ateliê
Folhas brancas Material de escrita Pinturas faciais e purpurinas Maquilhagem Pincéis e esponjas Espelhos Toalhetes	37 alunos (2.º e 3.º anos) 6 professores 1 mãe	
Descrição da Atividade		
<p>Introduziu-se a atividade com uma pequena conversa sobre o carnaval de Veneza, que serviu de inspiração para o desenho das máscaras. Este desenho serviu de “molde” para as pinturas faciais realizadas com a colaboração de uma mãe, por sugestão de um dos alunos. Algumas crianças quiseram elas próprias executar pinturas nos colegas.</p>		
Verificamos que...		
<p>Em Itália, existe uma cidade onde “há um rio que é do mar” que tem “as casas...assim ali encostadas ao rio.” (J.S.) Nesta cidade, o carnaval tem a duração de dez dias com música, grandes banquetes e desfiles pela cidade.</p> <p>O Carnaval de Veneza surge a partir da tradição do século XVI, onde a nobreza se disfarçava para sair e misturar-se com o povo. Desde então as máscaras são o elemento mais importante deste carnaval.</p> <p>“Aqui em Portugal há pouca gente que veste aqueles fatos. Aqueles fatos com aqueles senhores que tem a cara toda branca e depois tem uma lágrima.” (J.S.)</p> <p>Para celebrar o carnaval em plena liberdade, o venezianos usavam túnicas e vestes que os protegiam dos olhares curiosos e lhes permitiam fazer todo o tipo de brincadeiras. A máscara protegia os rostos e eliminava a diferença entre sexos e classes sociais. Nos trajes de carnaval, eram muito comuns máscaras nobres, caretas brancas. Com o passar dos anos, foram acrescentadas outras cores aos trajes, embora predomine a cor branca, prateada e dourada.</p>		

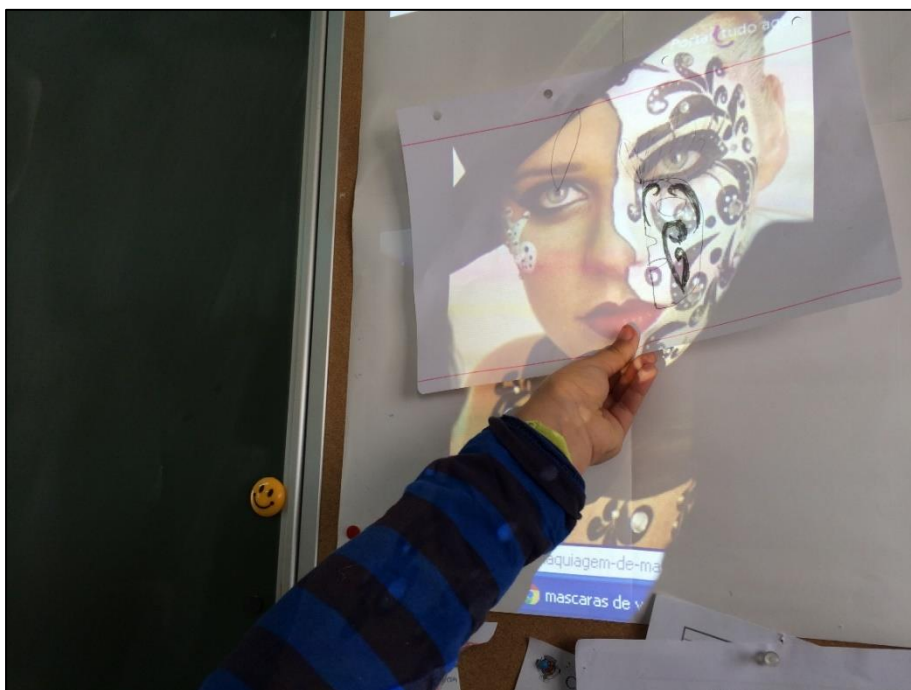


Figura 82: Construção das máscaras de Veneza.



Figura 83: Aluna a pintar a cara da colega.

COLORIR V.V.

Sessão 1: Visita a V.V.(24.11.2015)

Propósito da Sessão		
✓ Reconhecimento dos vestígios do passado local: construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos); alfaias e instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Locais históricos da freguesia
Material de escrita Caderno de registos	37 alunos 6 professores e 3 auxiliares	
Descrição da Sessão		
Começou-se por explicar o propósito da visita e um itinerário. Para além disso, a fim de sistematizar a informação recolhida, foi entregue um caderno de registos a cada aluno. A visita decorreu pelos principais pontos de interesse da aldeia, guiada pela professora Rosa, uma habitante da freguesia.		
Verificamos que...		
Em V.V. existem vários vestígios do passado local. “Fonte de S.João” (J.C.) “Fonte de S.Pedro, a fonte que nunca seca” (S.B.) “O lavadouro” (L.M.) “A Capela” (J.S.)		



Figura 84: Visita aos locais históricos da aldeia.

Sessão 2: Um lanche com... (25.11.2015)

Propósito da Sessão

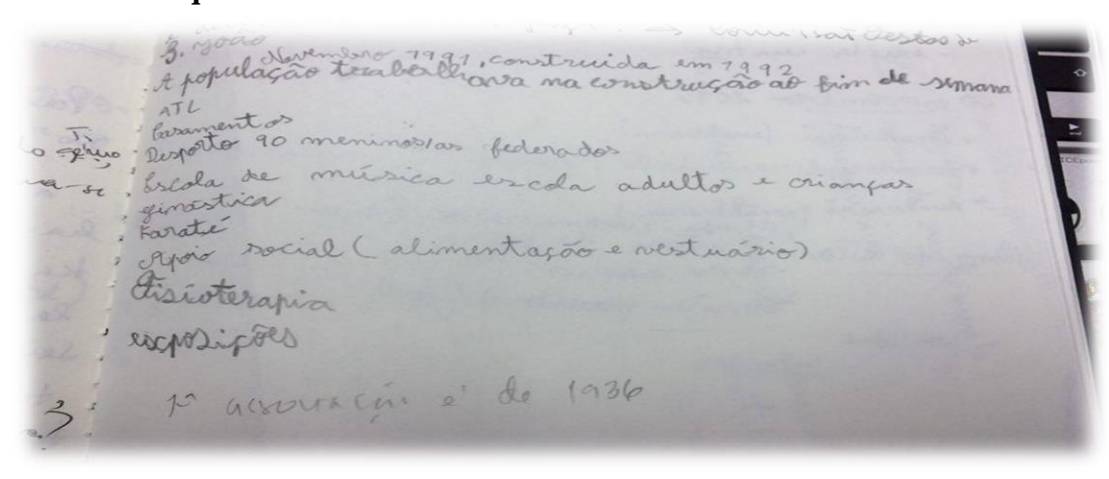
- ✓ Nomeação de figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral;
- ✓ Conhecimento de factos e datas importantes para a história local (origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas históricas...);
- ✓ Conhecimento de vestígios do passado local:
 - construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos);
 - alfaias e instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados;
 - costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia...);
 - feriado municipal (acontecimento a que está ligado);
- ✓ Reconhecimento da importância do património histórico local.

Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Material de escrita Caderno diário com as questões da “entrevista” Lanche	11 alunos 4 professores 2 avós	

Descrição da Sessão

Dialogou-se com os membros fundadores da Associação Desportiva e Cultural de V.V. sobre a sua génese e processo de edificação, bem como sobre os locais históricos da localidade.

Verificamos que...



Sessão 3: Onde vamos pintar? (26.01.2016)

Propósito da Sessão ✓ Escolha dos locais que podem ser coloridos.		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Ruas de V.V.
Material de escrita Caderno diário	11 alunos (2.º e 3º anos) 4 professores	
Descrição da Sessão Percorreu-se a localidade à procura dos locais que poderiam ser coloridos.		
Verificamos que... “Para Vila Verde não ficar tão escura e feia” (L.R.) podíamos pintar as “casas velhas.” (M.F.), “as ruas” (J.S.) e “a casinha do leite” (L.T.). Mas claro, antes teríamos que “pedir autorização às senhoras.” (M.F.).		



Figura 85: Procura dos locais que poderiam ser coloridos.

Sessão 4: Que pinturas vamos fazer? (01.02.2016)

Propósito da Sessão		
✓ Planeamento “daquilo que vamos pintar. Fazer um mapa de ideias, uma chuva.”(J.S.)		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Material de escrita Fotografias dos locais escolhidos para colorir	11 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Sessão		
Antes de se iniciar a atividade, exploraram-se, em conjunto os locais escolhidos para colorir e decidiram-se que pinturas se poderia fazer. Depois disto, entregou-se a cada criança uma fotografia dos vários locais e desafiou-se a turma a completar as fachadas com as suas produções criativas.		
Verificamos que...		
Podíamos “pintar árvores e flores.” (J.M.) “A nossa aldeia até se chama V.V..” (L.T.) “Estas são as pinturas que podíamos fazer nas paredes das casas velhas, na casinha do leite e noutros sítios que escolhemos.” (J.S.)		

Sessão 5: A história das pinturas (11.02.2016)

Propósito da Sessão		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise dos desenhos feitos nas fotografias das casas velhas seleccionadas para colorir; ✓ Construção de uma história a partir das produções criativas realizadas. 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Sala de aula
Material de escrita Caderno diário Desenhos feitos nas fotografias dos locais escolhidos para colorir	10 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores	
Descrição da Sessão		
<p>Numa primeira fase a turma agrupou os desenhos feitos na sessão anterior, de acordo com o mapa de ideias sugerido por um aluno, a que se seguiu o registo das ideias retiradas das pinturas para a construção da história. Depois da história terminada passou-se à ilustração da mesma.</p>		
Verificamos que...		
<p>“E qual será a história que nos contam estas pinturas?”</p> <p>“Há um ano atrás...” (L.T.)</p> <p>“Nós devíamos ter prestado atenção quando a senhora disse quando é que a outra senhora da casa morreu.” (L.M.)</p> <p>“Há cinco anos atrás...” (J.S.)</p> <p>“O que é que aconteceu?”</p> <p>“A árvore vestiu-se e foi passear” (L.T.)</p> <p>“Há cinco anos atrás havia um mar (aponta para o desenho que tem uma cascata) que tinha vida e como não sabia por onde ir e então foi dar um passeio.” (J.S.)</p> <p>“Há cinco anos atrás uma vaquinha deu à luz.” (L.R.)</p> <p>“E de onde é que vem essa vaquinha L.R.?”</p> <p>“Vem dali (aponta para o seu desenho).” (L.R.)</p> <p>“E de onde vem o mar J.?”</p> <p>“Vem da cascata.” (J.S.)</p> <p>“E de onde vem a tua árvore?”</p> <p>“Dali (aponta para o desenho).” (L.T.)</p> <p>“Então e como é que fazemos?”</p> <p>“Podemos utilizar todos.” (J.S.)</p> <p>“Então como é que começamos. Há cinco anos atrás...”</p> <p>“Há cinco anos atrás uma vaquinha deu à luz...” (L.R.)</p>		

Sessão 6: Light Painting (11.02.2016)

Propósito da Sessão

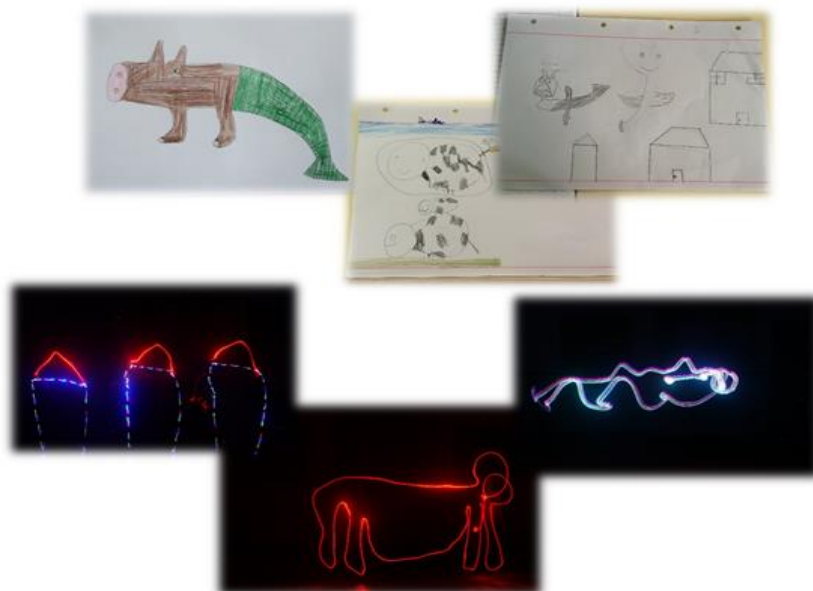
- ✓ Ilustração da história construída pelas crianças;
- ✓ Exploração das diferentes maneiras de dizer um texto;
- ✓ Exploração das relações possíveis do corpo com os objetos;
- ✓ Exploração de diferentes níveis (baixo, médio, alto);
- ✓ Utilização espontânea de atitudes, gestos e movimentos;
- ✓ Orientação no espaço a partir de referências visuais, auditivas e táteis;
- ✓ Utilização da máquina fotográfica para a recolha de imagens;
- ✓ Construção de sequências de imagens;
- ✓ Exploração das possibilidades técnicas da luz.

Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Ateliê (espaço escuro)
História da Vaca Sereia Ilustrações Luzes de várias cores Máquina fotográfica	10 alunos (2.º e 3.º anos) 4 professores 1 atelierista	


Descrição da Sessão

A cada criança foi atribuída uma frase da história para ilustrar. Seguidamente, numa sala escura, o grupo teve oportunidade de explorar livremente as várias luzes trazidas pelo atelierista, a que se seguiu a representação no espaço, através do uso das luzes, da ilustração perviamente realizada.

Verificamos que...



Sessão 7: Pintura das casas velhas (16.02.2016)

<p>Propósito da Sessão</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração das possibilidades técnicas de rolos, trinchas e pincéis; ✓ Misturar cores; ✓ Pintar livremente, em grupo, sobre um cenário de grandes dimensões. 		
Recursos		Espaço
Recursos Materiais	Recursos Humanos	Casas velhas Casinha do leite
Trinchas, rolos e pincéis Giz para contorno Tinta de exterior (várias cores) Escadote Balde e tigelas Manga plástica preta Camisas velhas (batas) Ilustrações	21 alunos (do 1.º ao 4.º ano) 4 professores e 1 auxiliar	
<p>Descrição da Sessão</p> <p>Previamente realizou-se uma seleção dos elementos a reproduzir nas fachadas das casas escolhidas, com base na história redigida. No largo da aldeia, organizaram-se os materiais a utilizar, dividiram-se os alunos por grupos de trabalho e planearam-se quais as cores necessárias e como as obter. Por fim, cada grupo dirigiu-se aos vários locais pré-definidos para o trabalho e pintou os desenhos construídos.</p>		
<p>Verificamos que...</p> <p>“Não há verde.” (M.S.)</p> <p>“Mas podemos fazer verde...misturámos azul com amarelo.” (E.)</p>		
 <p>A photograph showing two children engaged in painting a white wall. One child, wearing a blue shirt, is standing on a ladder and painting a pink decorative element. The other child, wearing a red shirt, is standing on the ground, holding the ladder. The wall has some yellow and pink markings, and a doorway is visible to the right.</p>		

Divulgação dos projetos aos pais e restante comunidade



Figura 86: Cartaz da divulgação.



Figura 87: Apresentação da história da vaca sereia.



Figura 88: Apresentação dos jogos de luz e sombra.



Figura 89: Pais a vestirem as árvores de V.V..



Figura 90: Animação de rua presente na festa de divulgação.