

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Articulações educativas entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo - A construção de um *puzzle*

Ana Raquel Bispo de Matos Pereira

Coimbra, 2015

Ana Raquel Bispo de Matos Pereira

Articulações educativas entre a Educação Pré-Escolar e o
Ensino do 1.º Ciclo - A construção de um *puzzle*

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: Prof. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutor Pedro Balaus

Orientador: Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 22 de julho de 2015

Classificação: 16 (dezasseis)

"A criança é um mundo por conhecer. Tudo o que se diga sobre ela é sempre pouco. Pouco, pelo que ficará ainda por descobrir; pouco, em relação ao muito que é preciso fazer por ela, e que ela sobejamente justifica.

A criança possui a graça, a beleza e a delicadeza da flor; e oculta, sem o saber, a profundidade do abismo, vizinho das origens mais remotas da espécie e da vida" (Correia, 1963, p. 23).

Agradecimentos

Durante este longo percurso, repleto de momentos únicos, construtivos e intensos, foram muitas as pessoas que participaram e me ajudaram direta e indiretamente, para que tudo corresse da melhor forma. Exponho, por isso, aqui o meu sincero agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para o seu desenvolvimento.

Ao meu insubstituível pai e à minha incomparável mãe, pela educação e valores transmitidos e pela tamanha paciência que tiveram no desenrolar de todo o processo, tornando-se um apoio presente e incondicional.

À minha querida irmã e muito amiga Margarida pelo auxílio, carinho, compreensão, confiança e palavras que tanto me ajudaram. Ao meu irmão Gustavo pelo apoio dado e pelas palavras amigas.

Ao Jorge pelas prudentes palavras, compreensão e ajuda.

Às minhas colegas de estágio Melissa e Patrícia pela amizade, partilha de saberes e experiências, paciência, compreensão, entreajuda e carinho que permitiram o crescimento mútuo. Às demais colegas que me acompanharam no crescimento de toda a aprendizagem.

À Professora Doutora Vera do Vale e ao Mestre Philippe Loff, pela orientação e ajuda ao longo deste trabalho, pela confiança e apoio no decorrer das minhas práticas bem como, na elaboração deste Relatório, apelando sempre ao rigor.

Ao Professor Doutor Bartolomeu Paiva pela colaboração e partilha do saber que contribuíram para o rigor deste Relatório.

Aos restantes Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, que me acompanharam ao longo da Licenciatura e Mestrado, pela transmissão de conhecimentos e saberes, pela formação de bases para prosseguir os meus estudos, contribuindo positivamente na minha formação.

À Educadora e Professora Cooperantes, pela orientação, acolhimento, dedicação e conselhos ao longo das minhas intervenções práticas. Aos grupos de crianças, pela

transmissão de conhecimentos, amizade, colaboração e carinho que sempre demonstraram, sendo eles os intervenientes-chave durante as práticas pedagógicas.

Por último e, por ter um lugar de destaque neste percurso, ao Ricardo que esteve sempre a meu lado, pela paciência, força, partilha, palavras, confiança e compreensão que incessantemente demonstrou. Agradeço o seu amor, companheirismo e apoio integral. Aos seus pais e à sua tia pelo carinho e palavras.

A formação de um *puzzle* na educação

Resumo: No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto estagiária, elaborei o presente Relatório Final, dando ênfase às práticas educativas entre as duas valências de ensino, no qual se efetua também, uma análise e uma reflexão crítica das aprendizagens. Este trabalho inicia com a contextualização da prática no ambiente educativo em Educação Pré-Escolar. Também evidencia experiências que considere importantes para a construção das minhas aprendizagens, tendo como base a crítica e a reflexão.

Numa segunda parte destaco a experiência no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando enfoque à contextualização da prática, neste contexto, bem como evidencio experiências que de uma forma ou de outra foram relevantes para o meu percurso.

Assim, em ambas as experiências obtidas, graças às práticas educativas, desenvolvo o desenho e grafismo infantil, o modelo pedagógico Reggio Emilia, os benefícios do uso da metodologia de trabalho de projeto, as potencialidades da implementação de um projeto e, finalmente a tomada de consciência fonológica e o erro ortográfico. Com o objetivo de perceber as opiniões e os sentimentos das crianças, enquanto intervenientes da ação educativa, também foi fomentado um trabalho investigativo direcionado unicamente para o Jardim de Infância.

Na terceira e última parte, desenvolvo a importância que os educadores e professores dão face à transição entre as duas valências: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este presente trabalho tem também, a finalidade de descrever e analisar todo o percurso desenvolvido durante as práticas educativas, ampliando aspetos relevantes de todo o processo. A parte prática do meu percurso possibilitou-me a concretização dos saberes teóricos, adaptando-os aos contextos onde estive inserida. Nesta etapa, foram evidenciadas experiências únicas e úteis para a construção do meu ser enquanto profissional.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Aprendizagem crítico-reflexiva; Prática Pedagógica.

The formation of a puzzle in education

Abstract: As part of the Master in PreSchool Education and Teaching the 1st Cycle of Basic Education, as an intern, I prepared this Final Report, emphasizing the educational practices between the two valences of teaching, in which also takes place a analysis and a critical reflection of learning. This work begins with the practice of contextualization in the educational environment in preschool education. It highlights experiences that I've considered important for the construction of my learning, based on criticism and reflection.

In the second part I highlight the experience in Teaching the 1st Cycle of Basic Education by giving emphasis on the practical context, as well as I made evident experiences that in one way or another were relevant to my route.

So, in both experiences that I've got thanks to educational practices, I develop the design and child graphics, the pedagogical model of Reggio Emilia, the benefits of using project work methodology, the potential implementation of a project, and finally taking phonological awareness and the misspelling. In order to perceive the opinions and feelings of children, as actors of educational action, it was also fostered an investigative work directed solely to the kindergarten.

The third part develops the importance that the teachers give to the transition between the two aspects: Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

This work also aims to describe the review the work developed during the educational practices, developing relevant aspects of the whole process. The practical part of my career, allowed me to achieve the theoretical knowledge, adapting to the contexts which have been inserted. At this stage, it was found unique and useful experiences for the construction of myself as a professional.

Keywords: Preschool Education; Teaching the 1st Cycle of Basic Education; Critical and reflective learning; Teaching Practice.

Índice Geral

| | <i>página</i> |
|--|---------------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| PARTE I - Prática educativa no âmbito da Educação Pré-Escolar | 5 |
| Capítulo 1 - Conhecimento do Contexto Educativo | 5 |
| 1. Caracterização do Ambiente Educativo | 7 |
| 1.1. Caracterização da Instituição..... | 7 |
| 1.1.1. Projeto Educativo | 14 |
| 1.2. Caracterização do Grupo e Equipa Educativa | 15 |
| 1.2.1. Projetos de Grupo | 19 |
| 1.3. Caracterização das práticas da Educadora | 20 |
| 1.4. Dinâmicas Relacionais | 24 |
| Capítulo 2 - Prática Educativa | 27 |
| 2.1. Fase do Reconhecimento e Integração | 29 |
| 2.2. Fase de Implementação | 31 |
| 2.3. Fase de Retrospeção | 35 |
| Capítulo 3 - Experiências-chave | 41 |
| 3.1 O desenho e grafismo infantil | 43 |
| 3.1.1 Desenho infantil e a sua importância expressiva | 43 |
| 3.1.2. Desenvolvimento da expressão gráfica infantil | 45 |
| 3.1.3. Estádios de desenvolvimento do desenho e grafismo infantil | 46 |
| 3.1.3.1. Etapas segundo Luquet | 47 |
| 3.1.3.2. Estádios segundo Lowenfeld | 50 |
| 3.1.4. Temáticas mais desenhadas pela criança | 50 |
| 3.1.5 O desenho e grafismo infantil na minha prática educativa | 52 |
| 3.2. O modelo pedagógico Reggio Emilia no contexto de estágio | 56 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2.1. Principais referências teóricas | 57 |
| 3.2.2. Dimensões pedagógicas | 58 |
| 3.2.2.1. Espaço como terceiro educador | 58 |
| 3.2.2.2. Tempo Educacional | 60 |
| 3.2.2.3. As intenções educativas e a pedagogia de escuta | 61 |
| 3.2.2.4. O currículo contextualizado e o trabalho de projeto | 62 |
| 3.2.2.5. Documentação pedagógica como sustentação educacional e avaliação da criança | 63 |
| 3.2.3. O trabalho educativo em equipa e o desenvolvimento profissional..... | 65 |
| 3.3. Trabalho investigativo: Abordagem de Mosaico | 67 |
| 3.3.1. Investigar as vozes da criança | 67 |
| 3.3.2. Pedagogia de Participação | 67 |
| 3.3.3. Definição e especificidade da Abordagem de Mosaico | 68 |
| 3.3.4. Planeamento e implementação..... | 70 |
| 3.3.5. Conclusões da Abordagem de Mosaico | 78 |
| PARTE II - Prática Educativa no ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico | 81 |
| Capítulo 4 - Caracterização do Ambiente Educativo | 81 |
| 4.1. Caracterização do Agrupamento | 83 |
| 4.2. Caracterização da Escola | 83 |
| 4.3. Caracterização da Turma | 84 |
| 4.4. Organização do Ambiente Educativo | 88 |
| 4.4.1. Caracterização do Espaço Pedagógico | 88 |
| 4.4.2. Caracterização das Práticas da Professora Cooperante | 90 |
| Capítulo 5 - Prática Educativa | 93 |
| 5.1. Etapa de Reconhecimento e de Integração | 95 |
| 5.2. Etapa de Implementação..... | 97 |

| | |
|--|------------|
| 5.3. Etapa de Retrospeção | 103 |
| Capítulo 6 - Desenvolvimento das Experiências-Chave | 107 |
| 6.1. "Momentos e Monumentos" - Projeto | 109 |
| 6.1.1. Conceito da Pedagogia de Projeto | 109 |
| 6.1.2. Vantagens e Princípios da Metodologia de Projeto | 109 |
| 6.1.3. Objetivos da Pedagogia de Projeto | 111 |
| 6.1.4. O projeto na minha prática educativa | 111 |
| 6.2. A consciência fonológica e o erro ortográfico | 117 |
| 6.2.1. Definição do conceito de consciência fonológica e seu desenvolvimento | 117 |
| 6.2.1.1. Unidades da consciência fonológica | 119 |
| 6.2.2. Importância da escrita e o ato de escrever | 122 |
| 6.2.2.1. A escrita e a consciência fonológica | 124 |
| 6.2.3. Competência ortográfica e as suas dificuldades | 125 |
| 6.2.3.1. Os erros ortográficos na minha prática educativa | 128 |
| PARTE III - Transição entre os dois níveis de ensino: educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico | 137 |
| Capítulo 7 - Articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB | 137 |
| 7.1. Articulação Curricular e Continuidade Educativa | 139 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 143 |
| BIBLIOGRAFIA | 149 |
| APÊNDICES E ANEXOS..... | 163 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Triangulação de Dados - Entrevistas aos pais, educadora e crianças | 78 |
|--|----|

| | |
|---|-----|
| Tabela 2 - Erros de fronteira de palavra | 130 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Tabela 3 - Erros do constituinte silábico: Ataque ramificado | 131 |
| Tabela 4 - Erros do constituinte silábico: Ataque simples | 132 |
| Tabela 5 - Erros do constituinte ao nível do Núcleo | 132 |
| Tabela 6 - Erros do constituinte ao nível do Coda | 133 |
| Tabela 7 - Erros resultantes da correspondência fonema-grafema | 134 |

Índice de Abreviaturas e Siglas

AEC – Atividade Extracurricular

CCV – Consoante-consoante-vogal

CCVC – Consoante-consoante-vogal-consoante

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CV – Consoante-vogal

CVC – Consoante-vogal-consoante

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PIT – Plano Individual de Trabalho

PT – Plano de Turma

INTRODUÇÃO

Este Relatório surgiu no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, respetivamente, da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra, para a obtenção do grau de mestre tendo por finalidade, dar ênfase às aprendizagens e competências adquiridas até então e, desta forma, sintetizar o meu percurso formativo.

O trabalho é composto por três partes distintas: Parte I, II e III, sendo que a I e a II integram o Conhecimento do Contexto Educativo, a Prática Educativa e as Experiências-Chave, relativamente ao saber obtido em cada um dos estágios. Na primeira parte represento toda a experiência tida em contexto pré-escolar e na segunda parte está desenvolvido o meu percurso prático no âmbito do 1.º CEB.

Em ambas as partes há, ainda, uma caracterização dos contextos institucionais, dos grupos de crianças e das organizações dos ambientes educativos. Também evidencio uma descrição reflexiva das fundamentações das práticas educativas, da organização e planeamento das atividades desenvolvidas, realçando aspetos ou situações pertinentes e relevantes no decurso do mesmo. Estas duas partes do Relatório Final culminam com o desenvolvimento de experiências que me despertaram atenção pelos bons e/ou maus motivos.

As experiências-chave, relativas às vivências da prática em EPE, consistem no desenvolvimento das seguintes temáticas: "O desenho e grafismo infantil", "O modelo pedagógico Reggio Emilia em contexto de estágio" e o "Trabalho investigativo: Abordagem de Mosaico". No 1.º CEB, as experiências-chave respeitam: "Momentos e Monumentos - projeto" e a "A consciência fonológica e o erro ortográfico".

Há, por conseguinte, necessidade de comparar e perceber a importância que os agentes da educação dão à articulação entre os dois níveis de ensino (EPE e 1.º CEB), surgindo assim, uma experiência-chave, que constitui a Parte III do Relatório Final.

Por último, apresento considerações finais, onde reflito sobre o meu desempenho ao longo dos percursos práticos que percorri e que vivenciei. Exponho também, as

referências bibliográficas que me auxiliaram e fizeram parte da minha fonte de inspiração durante a elaboração deste trabalho.

Este relatório tem como título: "A formação de um *puzzle* na educação", estabelecendo um paralelismo entre o esforço que é necessário para completar um *puzzle* e as estratégias que dele advém. Isto porque, não é possível juntar peças sem antes perceber se elas se encaixam umas nas outras. O mesmo aconteceu com o meu percurso prático.

Ao longo da minha prática educativa tentei, acima de tudo, fazer com que as peças se coadunassem umas nas outras, dando início ao *puzzle*. Assim, conciliei os saberes teóricos com as práticas, sabendo *a posteriori* como agir, como refletir, como valorizar a criança, escutando-a e percebendo-a, indo ao encontro das suas necessidades e interesses, sem tirar a validade e a importância que a prática produz num agente educativo.

Com a prática pedagógica senti-me implicada a formalizar um *puzzle* por ser o que melhor pode traduzir em termos conclusivos todo o meu estágio, por se tratar de um conjunto homogêneo de vivências únicas, até então vividas, que se agrupam harmoniosamente.

Concomitantemente, promovi junto das crianças o mesmo estilo, ou seja, que também elas construíssem os seus *puzzles*, aliás, como tudo na vida: ações refletidas, formalização de críticas, entreajuda, respeito e aceitação pelos outros, problematização de situações, exposição das suas dificuldades, interesses e necessidades.

Em termos futuros, este *puzzle* considera-se inacabado, já que, ele é uma atividade em constante mutação, devido às aprendizagens advindas de toda a minha experiência e práticas quotidianas, no desempenho da minha função.

PARTE I - PRÁTICA EDUCATIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAPÍTULO 1 - CONHECIMENTO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1. Caracterização do Ambiente Educativo no Pré-Escolar

1.1. Caracterização da Instituição

O Jardim de Infância (IPSS) onde experienciei a minha prática educativa fica localizado na freguesia de Santo António dos Olivais, bem dentro da cidade de Coimbra. A instituição escolhida surgiu, como um organismo público para dar resposta a uma comunidade específica da mesma cidade.

O Jardim de Infância é muito criterioso na admissão das crianças, dando primazia à comunidade específica, bem como aos filhos de funcionários e antigos funcionários/estudantes. Contudo, havendo vagas por preencher, é possível a entrada da restante comunidade.

Na instituição havia crianças provenientes de outros países: três brasileiras, uma australiana, uma russa, uma espanhola e uma cabo-verdiana.

Suspeita-se que uma das crianças da instituição venha a ter necessidades educativas especiais, mas neste momento encontra-se numa fase processual, por falta de aceitação dos pais, impedindo-a, até ao momento, de receber o adequado apoio e acompanhamento especializado.

A instituição tem somente a valência em Educação Pré-Escolar.

O edifício onde funciona o Jardim de Infância apresenta uma fachada antiga, e o seu interior está devidamente equipado, é atrativo e envolvente, com trabalhos das crianças expostos, à medida que vão sendo realizadas atividades.

Este é composto por três andares: cinco casas de banho, um *atelier*, um salão que serve de refeitório e sala de brincadeira, um dormitório e quatro salas de atividades, cada uma delas representada por um animal respetivo que corresponde a uma idade específica (peixes – 3 anos, leões e caracóis – 4 anos e tartarugas – 5 anos). Apesar disso, as crianças com quem trabalhei, na sala dos Caracóis, tinham idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo que a maioria delas tinha 4/5 anos de idade. A inclusão de três crianças com a idade de três anos, nesta sala, deveu-se ao

facto de uma delas ter a mãe como educadora na instituição precisamente com crianças da sua idade.

O espaço estava bem dividido e definido em áreas de interesse, com prateleiras e gavetas de arrumação tornando visíveis e acessíveis os objetos e os materiais disponíveis.

As crianças encontram na sala respostas adequadas à sua faixa etária, através dos livros existentes e dos diferentes jogos, criando construções com *leggos*, brincando ao faz-de-conta na casinha e na mercearia, pintando na mesa mágica e no cavalete. As áreas de interesse estão convenientemente equipadas, permitindo o reconhecimento e uso independente das crianças, com prateleiras abertas e acessíveis. A organização da sala, denominada por "cantos" foi uma realidade muito presente na minha prática educativa, que visou a descentração da figura do adulto nas práticas quotidianas, permitindo que as crianças assumissem mais autonomia.

Estas áreas encontram-se diferenciadas e organizadas de forma a permitir uma boa visibilidade de todas elas. Estão identificadas com o nome e o número de crianças possíveis em cada uma delas. As crianças encontram na sala espaços que respondem às suas necessidades de desenvolvimento e representam estímulos úteis para o desenvolvimento de atividades enriquecedoras que atendem a variados domínios.

Os objetos e materiais estavam devidamente arrumados nos locais apropriados, de forma a que as crianças pudessem facilmente localizá-los e devolvê-los, assumindo um controlo sobre o próprio ambiente. Os materiais encontravam-se em boas condições de conservação e limpeza.

Para Piaget (1978), a representação do espaço para a criança, é uma construção internalizada a partir das ações e das manifestações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela pertence (Horn, 2004). Para além do espaço estar organizado, desafiador de capacidades e promotor de criatividade e imaginação, é preciso, acima de tudo, que a criança interaja com ele, vivenciando-o. Este aspeto foi presente no grupo com quem partilhei momentos, onde foi permitido que se desenvolvessem vários níveis: cognitivo, expressivo, intelectual, social, entre outros.

A zona central da sala era o lugar predileto do grupo para, diariamente, se reunir, conversar, trocar impressões, resolver problemas, participar em atividades de grande grupo, de planeamento, de partilha e de reflexão conjunta.

Na sala estavam expostos trabalhos realizados pelas crianças, fotografias de grupo, mapa do mundo e regras a ter neste mesmo espaço. É importante sensibilizar as crianças para a participação, a cooperação, a justiça, a responsabilização, a fomentar atitudes de tolerância, a compreensão pelo outro, o respeito pela diferença e a tomar consciência de si próprio em relação ao outro (ME, 1997). Na zona de atividades havia um espaço determinado para a arrumação de objetos pessoais de cada criança, para que o objeto trazido de casa não fosse potencializador de distúrbio, ou distração no decorrer das atividades. Contudo, quando o grupo se reunia trocavam impressões sobre os objetos pessoais, de modo a partilhar e a explorar o mesmo. Por norma, estes objetos tinham a finalidade de acompanhar a criança na hora da sesta, ou nos momentos de brincadeira livre, como por exemplo, nas brincadeiras ao ar livre.

O espaço transparecia referenciais da criança, exibindo elementos do seu ambiente familiar, rico em trabalhos realizados por eles, como fotografias, objetos, materiais, mostrando a sua cultura e evitando assim, que o espaço fosse neutro.

Freire (1986) afirma que o espaço é o retrato da relação pedagógica, pois nele vão sendo registadas descobertas e o crescimento do grupo (Horn, 2004).

O espaço interior era amplo, não restritivo do movimento das crianças e dos adultos, bem arejado e asseado, iluminado e aquecido.

Por sua vez, o espaço exterior era objeto de diferentes tipos de atividades pela variedade de superfícies e de experiências vividas: casinhas, baloiços, escorregas, esconderijos, barcos e uma área destinada ao desenvolvimento da expressão físico-motora. Também possuía areia, terra, relva, árvores, estruturas para trepar e materiais de grande construção.

O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças (ME, 1997). Este espaço era extenso e amplo, capacitado para oferecer às crianças múltiplas experiências.

A variedade de espaços possibilita o desenvolvimento a nível motor e sobretudo a nível imaginativo. O espaço exterior é encarado como um prolongamento dos espaços internos, sendo utilizado por meio de uma perspetiva pedagógica, isto é, não são somente os espaços internos, que se restringem às salas de atividades, por exemplo, que assumem um carácter pedagógico-construtivo; estes possuem também características importantes como: o acolhimento, a socialização, a troca de ideias, o desenvolvimento da criatividade, o sentimento que provém do cuidado e da harmonia na organização dos ambientes, permitindo a receção das crianças e indo ao encontro de uma cultura própria da comunidade.

Para Zabalza (1992, p. 120) *"o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas"*.

Todo o edifício estava bem equipado para a proteção e segurança de todas as crianças existindo cancelas, fitas e sinalética, a que elas tinham o cuidado de cumprir.

O ambiente em que as crianças se encontravam era rico e estimulante, condutor de novas aprendizagens, tornando-se num ambiente apelativo. O Jardim de Infância possuía divisões específicas e diversificadas: área da música e da plástica, bem como a área da leitura e da físico-motora.

Cada educadora era responsável por dinamizar um momento específico de expressão motora (que compreende expressão corporal, criativa, jogos de cooperação/equipa, percursos gímnicos, entre outros). O Jardim de Infância tinha à disposição também, atividades de enriquecimento curriculares (AEC), no que concerne à expressão musical, com um professor especialista. Na vertente

extracurricular, as crianças tinham a possibilidade de desenvolver outras atividades, como judo, expressão dramática, inglês e natação.

Relativamente aos profissionais da instituição, existiam cinco educadores¹, estando quatro em constante permanência junto das crianças respetivas e um educador exercendo funções de diretor pedagógico. Existiam ainda, sete funcionárias a trabalhar diretamente no apoio educativo, duas cozinheiras, uma funcionária para limpezas, uma administrativa e uma técnica superior.

Por norma, era costume um dos familiares de algumas crianças, nomeadamente as mães, criarem atividades plásticas relacionadas com o tema da instituição. Estas eram realizadas no *atelier*, próprio para pintar, recortar, colar, fazer trabalhos criativos, e trabalhar com máquina de costura, elaborando almofadas e tapetes. Os efeitos da educação pré-escolar relacionam-se com a articulação das famílias. É preciso ter em conta o meio familiar, a cultura donde as crianças são oriundas, para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre elas. Sendo a educação pré-escolar o complemento da ação educativa da família, há que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de dar respostas mais adequadas (ME, 1997).

É importante que sejam oferecidas às crianças múltiplas oportunidades de exploração, de forma a que elas se envolvam em experiências de aprendizagem, através da disponibilização e recriação de materiais.

O Jardim de Infância funcionava de segunda a sexta-feira, entre as 8 e as 18 horas e 30 minutos, sendo que a componente educativa ia desde as 9 horas e 30 minutos até às 12 horas e das 14 às 16 horas e 30 minutos.

¹ O uso da palavra "educador(es)" reporta-se, de uma forma genérica, a todos os profissionais de EPE, não querendo de certo modo, particularizar sexos, sabendo contudo, a importância da sua especificidade. Optei por esta estratégia, devido ao facto de, tornar a leitura deste documento, fácil e fluente, evitando a repetição constante. Excetua-se, aquando me referencio à educadora cooperante.

A partir das 9 horas e 30 minutos, o grupo que se encontrava no salão, deslocava-se para as salas respetivas, já que se encontravam mais crianças na instituição.

Aquando da entrada na sala, aguardando a chegada do restante grupo, conversava-se sobre diversas temáticas: partilhavam-se gostos e novidades, planeava-se o dia, mostravam-se objetos pessoais, entre outros. Às 10 horas iniciavam-se atividades pré-determinadas para esse momento, podendo ser variadas, desde brincadeiras livres pelos diversos cantinhos ou orientadas pela educadora, desenvolvendo assim, projetos. Sensivelmente por volta das 11 horas e 45 minutos, a sala tinha de estar organizada e devidamente arrumada para depois as crianças irem almoçar. A alimentação era supervisionada por um nutricionista para garantir uma dieta saudável e diversificada. Após o almoço, algumas crianças faziam a sesta, enquanto outras tinham atividades livres, até às 14 horas e 30 minutos. À tarde (até às 15 horas e 30 minutos) as crianças brincavam, tinham momentos de leitura, debatiam um determinado tema com a educadora ou com a assistente da ação educativa. Por fim, depois do lanche, brincavam no quintal até à chegada dos familiares, terminando, no máximo, até às 18 horas e 30 minutos.

O tempo na instituição era devidamente organizado e estruturado, pelo que pude constatar durante a minha formação. A divisão estabelecida entre as atividades era equilibrada, havendo por vezes uma continuidade. Assim, era proporcionado à criança o desenvolvimento das suas capacidades aos mais diversos níveis.

Este Jardim de Infância inspira-se na pedagogia do modelo Reggio Emilia tendo como significado ajudar toda a comunidade e toda a escola a assumir responsabilidades pela educação das crianças e pelo seu futuro.

Malaguzzi (2000, Kinney e Wharton, 2009) defende que o modelo pedagógico Reggio Emilia é baseado na imagem de uma criança que tem um enorme potencial e que é dona dos seus direitos, e que com ela desenvolve todas as linguagens: expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional.

Devido ao impulso natural do ser humano em querer investigar, em valorizar o processo de busca e descoberta das crianças, Malaguzzi criou as bases deste modelo pedagógico na Pedagogia da Escuta e nas Cem linguagens da criança, integrando também a arte enquanto motor/ferramenta para o pensamento.

A equipa educativa trabalhava segundo o Currículo emergente, em pedagogia de participação com todos os educadores, vistos como investigadores da sua própria ação educativa, atribuindo importância à documentação (*ver apêndice I e III*) de todos os momentos mais relevantes de cada criança individualizada.

Para Lino (1996, Silva e Ferreira, 2004), o modelo pedagógico em questão trabalha com base no currículo emergente, traçando objetivos educacionais, formulando hipóteses do que pode vir a acontecer, baseando-se no conhecimento que o adulto conhece do grupo de crianças com quem trabalha. Os objetivos definidos com base nestas hipóteses são flexíveis e adaptadas aos interesses e necessidades emergentes do grupo de crianças.

Também para Vygotsky e Piaget o "*currículo apropriado para as crianças será aquele que for ao encontro das necessidades e características de grupos individuais e específicos das crianças*" (citado por Siraj-Blatchford, 2005, p. 17).

Na pedagogia de participação, o trabalho da criança e da educadora foram feitos partindo da pessoa como detentora de competência e agência (isto é, possuir capacidade de agir), de capacidade e gosto pela colaboração, portadora de um direito à participação.

Documentar foi também um processo importante presente na minha prática educativa, pois possibilitou a escolha, a seleção, o assumir conscientemente um ponto de vista, um ponto de observação a partir do qual relata um pequeno espaço de vida, uma experiência em particular, de uma determinada criança ou de um grupo de crianças, localizada num tempo definido. Com a prática documental, a educadora não só valorizou, como colocou em evidência situações de experiências vividas com as crianças, dando concomitantemente, relevância à relação educativa (Malavasi e Zoccatelli, 2013). O ato de documentar foi uma constante no meu dia a dia,

facilitando e melhorando a minha prática, ajudando-me a perceber os prós e contras das minhas ações, a refletir no modo como desenvolvia as atividades com as crianças e a perceber as suas necessidades.

O objetivo primordial da instituição é assegurar que as crianças sejam estimuladas cognitivamente, possibilitando que façam as opções mais acertadas, descobrindo novas realidades e sabendo acima de tudo, adaptar-se às circunstâncias que o mundo lhes oferece, apelando à criatividade e à imaginação.

1.1.1. Projeto Educativo

O projeto educativo é um documento fundamental, contendo a identidade do estabelecimento, bem como a sua autonomia, como por exemplo, ao nível da gestão do currículo, do ato de reflexão, delineando traços apropriados da sua execução. Assim sendo, o projeto educativo é visto como um guia da ação educativa, tanto para pais, como para educadores, onde são estabelecidos os objetivos, as abordagens, as estratégias, as reflexões, partindo de linhas orientadoras para a execução.

O projeto da instituição tinha por base as observações recolhidas de anos anteriores e as constatadas diariamente, tendo em conta, essencialmente, as características dos grupos. Os objetivos primordiais da Educação Pré-Escolar, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) estão sempre presentes no momento da escolha. Quando os temas se tornam abrangentes, há possibilidade de os alargar e ir ao encontro dos interesses individuais da criança.

Deste modo, o tema do Projeto Educativo do Jardim de Infância para o ano letivo 2013/2014 tinha como nome "Enredos que cá moram", abordando diversos subtemas.

"Enredos que cá moram" uma vez que, antes do edifício ter valência de Jardim de Infância, pertencia a uma família e era uma casa de habitação. O tema foi gerado em torno dessa família, tendo como patriarca o senhor António: destacando as suas

viagens, curiosidades da sua família, a sua profissão, a arquitetura da sua habitação, e tantos outros.

Eu e a minha colega de estágio, juntamente com o grupo, desenvolvemos um projeto relacionado com o espaço exterior, uma vez que através da observação que foi feita, apercebemo-nos que as crianças ficavam excitadas quando brincavam no jardim. Portanto, achámos que se poderia partir daí, continuando o projeto já instituído na instituição: "Enredos que cá moram". O trabalho desenvolvido na Abordagem de Mosaico (trabalho investigativo) também ajudou para que se desse este rumo, uma vez que holisticamente, as crianças apresentavam gosto pelo espaço exterior. Este trabalho foi desenvolvido a par com o projeto.

Tal como refere Gandini (2008), se o ambiente é visto como algo que educa a criança, ele deverá ser flexível, adaptando-se às necessidades e aos interesses de cada criança (Gonçalves, 2011).

O nosso projeto teve como título: "Dar voz ao quintal" (*ver apêndice I*). Surgiram várias ideias, mas este foi o escolhido. Relativamente aos objetivos do projeto consistiam em: promover atitudes de respeito pelo outro na vida em sociedade; valorizar a criança como co construtora do seu conhecimento; incentivar as crianças para o diálogo, a criticar, a negociar, a resolver problemas através do trabalho conjunto; a encarar as artes como bases do desenvolvimento cognitivo, linguístico e social; a proporcionar momentos colaborativos, entusiasmantes, incluindo toda a comunidade educativa.

1.2. Caracterização do Grupo e da Equipa Educativa

O estágio foi realizado com um grupo de crianças com idades compreendidas maioritariamente entre os 4 e os 5 anos, havendo contudo, três crianças com idades inferiores (3 anos de idade), acompanhado por uma educadora cooperante e por uma assistente da ação educativa.

O grupo era formado por 16 crianças, nove do sexo masculino e sete do sexo feminino. A maior parte das crianças era de nacionalidade portuguesa, porém havia uma de nacionalidade brasileira e outra, cabo verdiana.

O nível socioeconómico das crianças inseria-se, de uma forma genérica, na classe média-alta, segundo informação recolhida do diretor pedagógico da instituição. As crianças eram afáveis, alegres, carinhosas, interessadas em descobrir e em explorar. É importante deixar a criança experimentar novas coisas e ensaiar novos materiais, para assim, permitir que se estimulem aprendizagens significativas e diferenciadas.

As crianças estavam bem integradas na dinâmica do Jardim de Infância e demonstravam motivação e interesse pelas diversas aprendizagens desenvolvidas pelos projetos, informação transmitida pela educadora cooperante e, através da observação que fazia durante toda a prática educativa. Assim sendo, a adaptação das crianças a novas realidades foi positiva, querendo sempre descobrir e explorar mais, apresentando níveis altos de implicação. No entanto, existiam duas crianças que exibiam níveis de bem-estar e implicação baixos, uma vez que, tinham momentos em que a postura e as ações revelavam estar pouco à vontade e, até mesmo, apresentavam atitudes passivas, não se verificando sinais de exploração ou interesse nas atividades (atividades interrompidas, concentração limitada e superficial, segundo Portugal e Laevers (2010)).

Uma das crianças (de origem cabo-verdiana) tinha momentos de ansiedade e insegurança, pois era a primeira vez que frequentava o Jardim de Infância e também porque havia alguma dificuldade em que o grupo a percebesse, uma vez que não falava fluentemente a língua portuguesa. A educadora, face a este acontecimento, transmitia-lhe tranquilidade e segurança, permitindo que progressivamente a criança se sentisse confortável social e espacialmente.

Os pais de uma das crianças que, tinha idade inferior à do restante grupo, receavam pelo facto dela poder vir a não conseguir acompanhar bem as restantes, devido à sua idade, uma vez que estava inserida num grupo com crianças de 4/5 anos maioritariamente. Apesar de tudo e, embora a menina não tivesse os mesmos níveis

de concentração dos colegas, conseguiu perceber todo o desenvolvimento do projeto, mostrando-se interessada e motivada para tal.

Relativamente ao desenvolvimento global do grupo, respeitante à socialização verificava-se cumplicidade e entreaajuda entre os intervenientes das atividades que se iam realizando. Partindo do enunciado que *"toda a criança nasce cidadã mas [que] a cidadania se contrói mediante a acção"* (Le Gal, 2006) significa que se deve discutir e promover a cidadania da criança, procurando e comprovando que as crianças são cidadãs titulares de direitos e que, em função da sua idade e maturidade, podem e devem ser chamadas a participar (citado por Freire-Ribeiro, 2011).

Globalmente, o nível linguístico era bastante desenvolvido, demonstrado através de conversas entre pares, em pequeno e grande grupo. Por sua vez, havia crianças que apresentavam menos facilidade em expressar-se linguisticamente, sobretudo na articulação de fonemas.

As crianças demonstraram ter adquirido algumas aquisições motoras básicas, como: andar, transpor obstáculos, manipular objetos de forma mais ou menos precisa, não demonstrando dificuldades a nível motor. Pelo movimento comunicamos e relacionamo-nos com tudo o que nos rodeia, sendo através da atividade motora que a criança percorre o seu trajeto de desenvolvimento e por adaptações sucessivas, vai adquirindo informações complexas, variadas e progressivamente mais elaboradas.

Quanto à autonomia para os momentos de higiene, mais propriamente na lavagem dos dentes, no vestir e despir a roupa, no calçar e descalçar, por exemplo, denunciavam ter algumas dificuldades, necessitando por vezes de auxílio. No que respeita a autonomia na realização de tarefas, uma das crianças destacava-se pela positiva, não sendo preciso dar-lhe posteriores explicações e tomando iniciativa para desenvolver/criar o seu trabalho, demonstrando independência e autonomia. Esta criança era muito agitada e até conflituosa, tomando certas atitudes e reações, única e simplesmente, para chamar a atenção, mas quando estava envolvida numa atividade, revelava níveis de implicação elevados.

Segundo as OCEPE, adquirir maior independência significa ir dominando determinados saber-fazer e também ser capaz de utilizar melhor os materiais e instrumentos à sua disposição (jogos, tintas, pincéis, etc.). A independência designa também, uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma gradual autonomia, aprendendo a optar, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões que justifiquem as suas escolhas (ME, 1997).

É importante que as crianças desde cedo sejam autónomas e independentes, façam as próprias criações, ponham o que são naquilo que fazem, preparando-se para o futuro, apelando à crítica, à escolha e tomada de decisões.

Também Hohmann e Weikart (1997) reforçam a ideia que o que leva à independência é a capacidade autónoma que a criança possui, desenvolvendo com ela um sentido de identidade própria, com competências para efetuar escolhas e tomar decisões.

A sala de atividades onde as crianças desfrutavam de novas aprendizagens era um dos locais onde surgiam, pontualmente, alguns conflitos devido a um maior número de concentrações naquele espaço. Qualquer ação ou reação que vai de encontro da maneira de ser do outro gera controvérsia, influenciando a concentração e o envolvimento que até então havia por parte dos colegas. Por norma, os conflitos residiam, por exemplo, na formação da fila para ir almoçar, na perda dos jogos, ou no brinquedo que o colega tinha.

Carpegiani (2013) defende que o facto das crianças gostarem de ganhar um jogo não é considerado propriamente um problema ou uma preocupação contudo, algumas crianças não sabem perder. A resolução de problemas face ao conflito interpessoal para Hohmann e Weikart (1997) torna-se numa estratégia a longo prazo, em que os adultos, quer educadores, quer pais devem apoiar a criança, desde a 1ª infância.

Hohmann, Banet e Weikart (1984) defendem que o papel dos adultos é determinante na presença de conflitos, permitindo que se encontre uma solução através da linguagem. Progressivamente, os adultos devem incentivar discursos (não agressivos).

Todavia, de uma forma geral, o grupo mostrou-se empenhado e concentrado na realização das tarefas e nos momentos de brincadeira dentro da sala de atividades, traduzindo por isso, a existência de poucos conflitos. Contudo, *"as situações conflituosas surgem como oportunidades para as crianças desenvolverem competências interpessoais no domínio da resolução de problemas"* (Hohmann e Weikart, 1997, p. 89).

As interações entre as crianças eram normalmente positivas, cooperavam entre si, como por exemplo, na hora de almoço, as crianças que demoravam mais tempo a comer eram ajudadas por outros colegas, também na partilha de momentos após a sesta, em calçar os sapatos.

Neste grupo não havia crianças que apresentassem necessidades educativas especiais.

1.2.1. Projeto de Grupo

Os projetos de sala surgem essencialmente dos interesses e motivações das crianças, das necessidades que o grupo aparenta ter, indo por vezes ao encontro dos interesses das famílias.

O projeto educativo da instituição "Enredos que cá moram" permitiu que se tratasse facilmente diferentes projetos de sala, tendo em conta os interesses do grupo.

O projeto de sala que estava a decorrer, aquando a minha entrada na instituição, consistia na modificação de um cantinho: a mercearia, visto que a educadora constatou que numa dada altura, as crianças não se interessavam por esse espaço. Assim, em conjunto decidiram construir uma padaria, com o nome "Padaria Doce Caracol".

De seguida, refletiram sobre o nome que haviam de dar ao novo cantinho da sala de atividades. Foi permitido assim, que as crianças desenvolvessem competências sociais, que contribuíssem para o seu desenvolvimento global.

A educadora foi a mediadora de todo o processo, tornando-se uma guia, de modo a facilitar a concretização dos interesses das crianças.

1.3. Caracterização das Práticas Educativas da Educadora

Na educação pré-escolar, o educador concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (DGIDC, 2001, n.º 240).

É importante observar cada criança/grupo para conhecer as suas características individuais, bem como as capacidades, os interesses, as dificuldades, os gostos, recolhendo informações sobre o contexto familiar, de modo a satisfazer as suas necessidades e o seus interesses. A observação é um método de caráter sucessivo, caso não o seja, perde a sua validade e a sua significância. Portanto, a observação deve ser um processo contínuo.

Observar significa escutar e reconhecer que no processo de construção de conhecimento há vários caminhos diferentes, não lhes tirando a validade. Contudo, não significa que todas as possibilidades possam ser exploradas mas, podem acontecer. A observação é um ato que implica deixar-se surpreender pelo emergente, ou seja, que as coisas não são determinadas e que o inesperado existe (Morin, 2002, citado por Azevedo 2009).

Uma vez que os projetos desenvolvidos na sala partiam dos interesses e motivações das crianças, a atenção era a atitude primordial assumida pela educadora em todos os momentos e factos que decorriam na sala: quer através de atitudes verbais, quer de atitudes não-verbais. A observação tida em conta pela educadora foi contínua e pormenorizada, verificando em que nível se encontravam as crianças, adequando deste modo a sua prática, indo ao encontro das suas necessidades. Esta observação possibilitava-lhe um bom planeamento e uma avaliação direcionada.

A ação da educadora deve partir das suas intenções, adaptando-as às propostas das crianças, podendo alargar as suas interações (assistentes da ação educativa, pais, outros adultos) e enriquecer o processo educativo.

Para Laevers e Van Sanden (1997), o próprio educador entusiasma-se ao verificar que as suas propostas/ofertas, explícitas ou implícitas, despertam qualquer coisa nas

crianças, encetando uma atividade que as ocupará durante dias, partindo, através de uma observação continuada, para o surgimento de outras ideias e para o desenvolvimento de outros projetos (Portugal e Laevers, 2010).

Na elaboração e preparação da planificação, numa abordagem Reggio Emilia, o trabalho é feito conjuntamente por toda a equipa, sendo esta uma característica deste modelo pedagógico. Deste modo, há uma maior cooperação, entajuda e partilha. Também facilita o processo do trabalho em equipa, havendo uma transversalidade de grupos.

As planificações desta instituição possuíam um cariz flexível face aos interesses e necessidades do grupo. Como estratégia neste esquema de planificação existia um determinado espaço para as propostas das crianças e outro para as reflexões sobre as práticas.

O ato de planear estimula as crianças a articular as suas ideias, escolhas e decisões, promovendo a auto-confiança e, apoiando o desenvolvimento de atividades lúdicas progressivamente mais complexas (Hohmann e Weikart, 1997).

Ao avaliar o processo e os efeitos, toma-se consciência das necessidades da criança e da sua evolução. O ato de avaliar permite estabelecer uma progressão das atividades a desenvolver com cada criança, de modo a responder às suas pretensões.

Para Castillo e Rodrigues (2012) a avaliação em educação de infância assume uma dimensão marcadamente formativa, ou seja, trata-se de um processo sistemático, interativo e interpretativo que se interessa pelo acompanhamento dos processos e não exclusivamente pelos resultados (aprendizagens e progressos das crianças). A criança é protagonista da sua própria aprendizagem, participando ativamente, de modo a que seja possível tomar consciência das suas conquistas e dificuldades que vai tendo e de como as ultrapassar.

Comunicar, no sentido em que a educadora deve partilhar o que conhece sobre a criança/grupo, com os adultos que têm responsabilidades na sua educação, estabelecendo uma partilha e uma ligação estreita com as famílias.

Relativamente à educadora, esta estabeleceu relações empáticas e cooperantes com a criança, escutou e valorizou-a, ajudou-a a estabelecer competências sociais, encorajou elementos do grupo mais tímidos e introvertidos a encontrar amigos, apoiou e fomentou o debate sobre conflitos ocasionais.

Para Hohmann e Weikart (1997), um educador ao incentivar a resolução das disputas com as crianças, fá-las perceber como respeitar as necessidades do outro e as suas. Tomam também, consciência que os sentimentos dos outros são importantes, passíveis de resolução, de forma a que ambas as partes fiquem satisfeitas.

A educadora era também calorosa, compreensível, calma, distribui carícias às crianças. É muito sensível, uma vez que as incentiva e elogia, não só no decorrer de atividades, mas, igualmente noutros momentos, assim como estimula brincadeiras e desafios ao grupo.

Também promoveu nas crianças competências sociais, incentivando ao "obrigado", "se faz favor", "desculpa", fazendo com que as crianças envolvidas refletissem nos atos que praticavam. É importante promover o desenvolvimento pessoal e social baseado em experiências de vida, numa perspetiva de proporcionar uma educação para a cidadania (ME, 1997).

Nas atividades, a educadora adotou estratégias, permitindo que de uma forma mais apelativa despertasse atenção daquelas que não acompanhavam as atividades e tarefas, que de uma forma facilitadora possibilitou a reunião e a concentração do grupo.

Mas existiam outras estratégias implementadas por esta, como por exemplo: o programa de incentivos, as boas notícias, o reforço social e o *time-out* (utilizado para casos mais graves, em que os comportamentos eram demasiadamente desajustados).

A tarefa dos adultos não é simplesmente satisfazer todos os desejos das crianças ou responder a perguntas, mas mediar a relação delas com o saber ajudando-as a descobrir respostas e, acima de tudo, a indagar/procurar questões relevantes para compreender o mundo e qual o seu papel nele (Dewey, 2002, citado por Azevedo 2009).

A postura tida pela educadora, perante as crianças, revelava e originava uma atitude positiva, na relação educador-criança, fortalecendo assim, a ligação.

Com base na minha observação, percebi a metodologia que a educadora adotou para avaliar cada criança. Foi através de um portfólio, elaborado ao longo do ano, com os trabalhos realizados pelas crianças, mostrando as evidências, onde a educadora referia o contexto em que surgiu a atividade, as documentações das crianças, mais propriamente as conversações, as interpretações da educadora, bem como a sua reflexão. Os registos fotográficos e/ou áudio também constavam nas evidências. Para que o portfólio fosse mais completo, a presença dos pais seria evidente. Este portfólio permitia à educadora alargar o seu ponto de vista sobre cada criança e toda a sua evolução ao longo do ano, facilitando aspetos a melhorar ou a considerar nas suas práticas futuras.

O portfólio é um instrumento que permite recordar momentos precisos e em concreto, como: os diálogos, as suas fotografias e toda a sua evolução. Este, no fim do ano foi dado aos pais para que tivessem um conhecimento mais aprofundado sobre a evolução dos seus filhos.

Outro método importante respeitou os registos, podendo ser elaborados através da documentação, que contém informações relevantes para o mesmo (contextualização, diálogos, registos fotográficos/escritos e interpretação da educadora). Destaca-se a importância da reflexão diária uma vez que, permite reconhecer certas fragilidades, perceber os interesses e as motivações que imperam no grupo, influenciando as práticas da educadora.

A comunicação é sobremaneira relevante para a educadora cooperante. Esta tinha, não só o intuito de divulgar os trabalhos que foram desenvolvidos ao longo do ano, à comunidade, mas também dar a conhecer aos pais que género de conversas os seus educandos possuem quando se encontram em grupo e fora do espaço familiar.

Assim, a educadora para além de guiar as atividades para o seu grupo, acompanhando as suas descobertas e evoluções, tinha o papel de provocar e gerar novos conhecimentos, de modo a que as crianças tivessem gosto na exploração e no

querer saber mais, alargando e aperfeiçoando o seu campo cognitivo. Esta comunicação era feita conjuntamente com toda a comunidade educativa.

1.4. Dinâmicas do Ambiente Educativo

O ambiente institucional foi positivo entre todos os intervenientes do processo educativo, beneficiando o ambiente da criança e acabando por influenciar todo o processo desenvolvido ao longo do ano.

O trabalho em equipa foi uma constante, tornando-se imprescindível no processo educativo decorrente. Esta relação não aconteceu somente entre a criança e o adulto, mas também, entre os educadores e assistentes da ação educativa e entre educadores.

A relação entre educadora e a assistente da ação educativa, na minha prática, demonstrou ser muito positiva, trabalhando com a mesma finalidade, querendo conjuntamente atingir os objetivos (a educadora dialogava constantemente com a assistente da ação educativa, pondo-a a par das práticas que se iam desenvolver, envolvendo-a nas atividades).

Hohmann e Weikart (1997, p.129) reforçam a ideia que *"os membros devem partilhar um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalhar conjuntamente para trocar informação fidedigna, planeando estratégias e avaliando a eficácia dessas estratégias"*.

Quanto à relação tida com os pais, foi principalmente a partir de diálogos informais, onde partilharam informações sobre a criança e refletiram práticas a ter em conta. Os pais mostraram-se sempre disponíveis e atenciosos, participando nas atividades propostas, contribuindo com materiais e propondo atividades e visitas. Também cruzaram informação através de meios de comunicação: comunicação por correio eletrónico e registos no caderno de recados. A disponibilidade e a participação das famílias permitiram o enriquecimento e o desenvolvimento do meu percurso, contribuindo positivamente para o mesmo.

Segundo as OCEPE (ME, 1997), a educação pré-escolar deve assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias para assim, encontrar num determinado contexto, respostas adequadas para as crianças e famílias.

PARTE I - PRÁTICA EDUCATIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAPÍTULO 2 - PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica adquirida permitiu-me desenvolver todos os níveis de carácter pessoal e ampliar os de âmbito profissional. Foi a partir da prática pedagógica que tive contacto real com a profissão futura, enquanto educadora, pois foram-me propostas várias experiências práticas e reflexivas.

Ao longo deste percurso tracei determinados objetivos que consistiram no desenvolvimento do ato de observar, na capacidade de aplicar e relacionar os conhecimentos até então adquiridos. A análise, a reflexão e a resolução de práticas foram também setores que desenvolvi na minha prática. A análise e a reflexão constante permitiram-me assim, perceber e participar nas múltiplas valências organizacionais que definiam a instituição.

A minha prática educativa foi subdividida em três etapas: Etapa do Reconhecimento e da Integração, Etapa da Implementação e Etapa da Retrospeção. Estas etapas não foram estanques, nem se desenvolveram de forma isolada, pois houve uma interligação entre elas, constituindo um todo que se desenvolveu e aperfeiçoou ao longo do período em que decorreram.

2.1. Etapa do Reconhecimento e da Integração

Esta primeira etapa de (re)conhecimento e por sua vez, de integração, constituiu para mim, numa observação atenta e cuidada do contexto e espaço educativo, a forma como se organizava o ambiente educativo e as práticas da educadora cooperante.

Inicialmente, a minha observação não assumiu um papel muito ativo, uma vez que para iniciar um trabalho tinha de recolher informações sobre o contexto educativo em que estava inserida. Assim, foi possível compreender e apreender as dinâmicas predominantes, bem como aperfeiçoar o conhecimento do grupo: a individualidade da criança, os seus interesses e necessidades, para que, *a posteriori* pudesse realizar intervenções mais especializadas e ponderadas, condizentes com o grupo.

A observação constitui o motor para o planeamento e avaliação, sendo o suporte à intencionalidade do processo educativo, segundo as OCEPE (ME, 1997).

Foi devido à observação feita durante as primeiras semanas que percebi como a instituição funciona, a forma como o trabalho é desenvolvido, o modo de trabalhar da educadora cooperante e, como a inspiração do modelo pedagógico Reggio Emilia está implementado. Tudo isto contribuiu para que nesta fase soubesse como agir, como trabalhar, como refletir, como salientar os diversos aspetos visionados e a forma como devia selecionar as atividades.

Assim, através da observação captada durante as primeiras três semanas foi-me permitido não "cair" na má interpretação e classificasse determinadas situações sem ter um conhecimento prévio. A observação constante e de forma gradual, foi-se tornando objetiva e diretiva, pois, o que anteriormente me passava despercebido, começou a ganhar relevância e a exigir algum cuidado, nas situações que iam ocorrendo. Inicialmente, admito que tive algumas dificuldades em reconhecer quais as situações a reter e as que marcavam maior significância.

Os dados recolhidos ao longo do dia eram constantemente confrontados com a minha colega de estágio, com a educadora cooperante e com a assistente da ação educativa, de modo a que se cruzasse informação e pontos de vista, para assim enriquecer todo o processo de observação.

Após um período de observação e de reconhecimento, tive as minhas primeiras intervenções que foram curtas, por me sentir um pouco hesitante e receosa, pois, tratou-se do primeiro contacto que poderia não correr da forma que esperava, podendo, posteriormente, vir a afetar a minha prestação, enquanto estagiária.

O pouco à vontade e a minha hesitação inicial que, aparentemente, poderei ter transmitido às crianças, perante a observação dos adultos, constituíram uma das minhas fragilidades. Contudo, a educadora cooperante sempre me apoiou, identificando os meus pontos fracos, porventura cometidos, e a refletir neles, para que futuramente modificasse a minha atuação na forma de pensar e de agir,

adquirindo o à vontade necessário para eventuais intervenções. Desta forma, o envolvimento das crianças durante as minhas intervenções foi maior e melhor.

Estas intervenções, que desenvolvi durante três semanas, consistiram na apresentação de histórias às crianças em grande grupo e no desenvolvimento de atividades físico-motoras. Também desenvolvi com as crianças atividades de outras índoles: expressão plástica, matemática e linguagem oral.

Ao ter finalizado o período para realizar atividades pontuais, senti-me confiante, entusiasmada e convicta por ter alcançado os objetivos estabelecidos, como: estimular nas crianças a criatividade e a imaginação, bem como, explorar diferentes materiais, estimular a leitura de contos e o reconto, desenvolver habilidades motoras, desenvolver a sensibilidade estética, desenvolver o raciocínio lógico, promover o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania, sensibilizar para as questões ético-morais, estimular o desenvolvimento da criança no respeito pelas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas. Esta fase permitiu-me perceber melhor o grupo, conhecer as suas individualidades, o que me foi útil e gratificante para o desenvolvimento das etapas seguintes.

A avaliação desta primeira fase correu bem, pois, se inicialmente sentia algum receio sobre a minha capacidade, este foi ultrapassado com o avançar e envolvimento das atividades. Esta etapa foi benéfica, pois graças a ela percebi o funcionamento e o contexto educativo de toda a instituição e por conseguinte, facilitou a minha adaptação, desenvolvendo e criando estratégias para superar as minhas lacunas e prosseguir a minha prestação.

2.2. Etapa da Implementação

A segunda etapa consistiu na implementação progressiva da minha atuação prática, desenvolvendo atividades previstas por mim e pela minha colega de estágio e com a supervisão da educadora cooperante. Com estas atividades, a finalidade era desenvolver o projeto.

Como já referi, as três etapas que destaquei, não estão de todo desassociadas, pelo que a observação teve um papel fulcral ao longo do projeto. A observação permitiu-me perceber os interesses do grupo, harmonizando as atividades com as suas necessidades.

Para uma melhor orientação das práticas que desenvolvi, senti necessidade de delinear o meu trabalho, elaborando planificações e, por conseguinte, refletindo sobre elas. Relativamente às reflexões, tentei fomentar o espírito crítico e desenvolver a capacidade de resolução de problemas. De forma gradual, o meu à vontade e a minha forma de estar e de agir foi-se modificando, sentindo-me mais capaz e mais confiante, o que conduziu a uma reformulação da forma como planificava, destacando e minimizando determinados aspetos.

Para que os momentos fossem cada vez mais construtivos e motivantes tentei elaborar planificações que abordassem diversas áreas de conteúdo, de modo a que estas se articulassem, para assim, enriquecer todo o processo. A planificação foi sempre ao encontro dos interesses das crianças, bem como das suas necessidades.

Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013) a planificação cria momentos em que as crianças têm o direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros.

Todas as atividades que desenvolvi estiveram em consonância com os projetos já instituídos. Isto porque o grupo mostrou-se interessado por esses mesmos temas, dando propostas do que queriam dar aos seus projetos, orientando e traçando um caminho em prol dos seus interesses.

Após ter desenvolvido o período das atividades, tive dificuldade em escolher qual a dimensão do grupo com que iria trabalhar. Com o tempo, percebi que seria de alguma importância trabalhar, em determinados momentos e com objetivos específicos, em grande grupo e noutras ocasiões em pequeno grupo.

Assim, trabalhei com as diferentes dimensões de grupo. O de grande grupo permitiu a troca diferenciada de experiências, sendo potencializador no confronto de

ideias. As crianças desenvolvem aprendizagens sociais, sabendo respeitar o outro e a comunidade.

O Jardim de Infância inicia a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da diversidade de culturas e essencialmente, da responsabilidade social de cada criança, promovendo uma sociedade mais democrática e integradora, ciente dos seus atos (Vasconcelos, 2007, citada por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares 2010).

Por outro lado, o trabalho em pequeno grupo foi mais direcionado e especializado, uma vez que conseguia acompanhar constantemente a(s) criança(s), apercebendo-me facilmente do que ia acontecendo ao longo de todo o processo de trabalho. O facto de acompanhar de perto elemento(s) do grupo, não significa que não o consiga fazer com crianças em grande grupo, contudo é-me mais fácil de as guiar e de as ajudar.

Antes de realizar algo, deve-se ter sempre na mente um objetivo a cumprir, uma meta a alcançar, assim como, procurava nas intervenções, que tudo corresse da melhor forma possível e que conseguisse atingir o desejado. O receio foi sentido nas mais diversas situações e dúvidas surgiram: se as crianças se motivariam e envolveriam nas atividades propostas, se conseguia controlar o grupo, se os indutores do projeto (vaso branco e o Diário da Maria Benedita) (*ver apêndice I*) despertariam nas crianças a temática pretendida, entre outros aspetos.

Outra inquietude que tive foi perceber como é que poderia fazer uma planificação indo ao encontro dos interesses do grupo, ou seja, se alguma vez conseguiria fazer com que este estivesse implicado e motivado nas atividades planeadas. Contudo, com o desenvolvimento da minha prática percebi que a planificação possui um cariz flexível, podendo ser aperfeiçoada aos níveis do grupo, considerando, deste modo, os seus interesses e desejos. Assim, a aprendizagem tornou-se mais lúdica, mais dinâmica e mais estimulante.

A logística do tempo e o controlo do grupo foi algo que também me questionou: será que conseguirei criar estratégias para que o grupo esteja concentrado e motivado? Que fazer caso uma criança seja o alvo de distração do grupo? Quais as

palavras que mais se podem adequar para acalmar a criança perturbadora? E se não conseguir finalizar o que tinha planeado? Estas questões faziam parte da minha rotina diária sempre que desenvolvia a minha prática, mas com o tempo e com melhor conhecimento do grupo, percebi como deveria resolver estas minhas fragilidades. Desta forma, potencieei sempre um clima harmonioso, estimulante, produtor de aprendizagens e não propiciador de conflitos.

Nalgumas atividades, os níveis de implicação do grupo apresentavam valores díspares, em que algumas crianças evidenciavam uma atitude de frustração, desinteresse e até mesmo de indiferença, enquanto que, outras demonstravam níveis de motivação e empenho elevados.

Os níveis de implicação são, por vezes, condicionados por vários fatores, como por exemplo: o tempo, o contexto, o período do dia, a disposição da criança, entre outros. Quando as atividades eram realizadas na parte da manhã ou logo após a sesta, havia maior empenho das crianças, ao invés, da parte da tarde, era evidente uma maior agitação/desconcentração.

A educadora e a assistente da ação educativa sempre demonstraram cooperação e colaboração com o meu trabalho, ajudando-me a refletir sobre as minhas prestações, bem como a dinamizar o grupo e a criar estratégias quando por vezes se encontrava mais inquieto.

Nesta fase, além de planificar com a colega de estágio, também o fiz em equipa com o grupo docente e com as restantes colegas de estágio. Esta planificação consistiu em discriminar as atividades que decorreram no Dia Mundial da Criança (*ver apêndice II*), cuja manhã foi dinamizada por todas. Estas atividades tinham a finalidade de interligar os diferentes projetos de cada sala *de per si* com o projeto da instituição. Foi uma manhã bastante interessante, em que se trocaram ideias, desenvolveu-se o espírito de entajuda e de socialização.

Ao elaborar as intervenções e ao pô-las em prática, houve necessidade de registar os momentos mais relevantes e marcantes de todo o processo, assumindo um papel determinante na pedagogia instituída (Reggio Emilia), ou seja, documentar (*ver*

apêndice I e III) todos os aspetos significativos. Anotar sistematicamente o processo e os resultados do seu trabalho com as crianças serve: para lhes oferecer uma "memória" concreta e visível do que disseram e fizeram, com a finalidade de servir o ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer ferramentas ao educador para pesquisas e permitir aos pais e ao público informações detalhadas (Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Ao longo de todo o desenvolvimento das atividades, encarei as crianças como protagonistas ativas e competentes, facilitando o diálogo e a interação com a comunidade e com a cultura instituída. Antes de tratar qualquer assunto, eu e a minha colega de estágio permitimos a partilha, a discussão e a oferta de oportunidades para que houvesse *feedback* entre crianças, construindo a noção de coletividade entre grupos.

Aprendi, acima de tudo, a ouvir e a valorizar a criança, e partir daí para a exploração, criando e estimulando momentos e propiciando oportunidades.

2.3. Etapa da Retrospeção

Esta última etapa consistiu no desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas, com base nas planificações, na atuação e na avaliação reflexiva, de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante, tendo em conta a avaliação da etapa anterior.

O grupo foi muito ativo na tomada de decisões, sendo um processo colaborativo entre nós, estagiárias e crianças, negociando o contexto para a aprendizagem. Esta relação de confiança deu-lhes confiança para partilhar os seus interesses com toda a comunidade.

Por outro lado, verificou-se um aumento da sua autoconfiança, a conceber opiniões próprias, a expressar-se através de uma multiplicidade de linguagens, de modo a que houvesse respeito e compreensão, pelas suas diferenças, sendo que *"escutar as vozes um do outro é entendido não apenas como um requisito*

respeitável, mas também fundamental para o aspeto colaborativo da aprendizagem" (Kinney e Wharton, 2009, p. 33).

Segundo Barbier (1994) *"as atividades [que formam o projeto] não são uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; são o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato"* (citado por Barbosa e Horn, 2008, p. 33).

O percurso prático desenvolvido permitiu-me, claramente, perceber o modo de funcionamento do modelo pedagógico Reggio Emilia. O modelo valorizou uma diversidade de manifestações: montagem, música, movimento, pintura e desenho e tem como fundamento a escuta atenta das crianças, a observação dos seus interesses e das suas necessidades, e baseia-se em registos e comentários relacionados com a sua aprendizagem, através de fotos, vídeos e outros meios. Esta abordagem incluiu aspetos interativos e construtivistas, intensidade nos relacionamentos, espírito de cooperação e esforço individual e coletivo na realização de pesquisas.

Para Forman (1996) pode-se detetar o construtivismo neste modelo na maneira como as escolas encorajam as crianças a dialogarem entre si, a compreenderem os outros e a constituírem uma visão generalizada dos conteúdos (Mesquita-Pires, 2007).

Contactei e acompanhei de perto a forma como os pais participaram nas diversas atividades da instituição, sempre que solicitados. É importante que o Jardim de Infância os mantenha informados sobre os projetos que se realizam para que possam cooperar e colaborar na seleção dos materiais, na proposição de experiências, na partilha dos saberes, entre outros fatores determinantes para o processo de aprendizagem.

A função da educadora é a de organizar o ambiente e escutar, observar e documentar para compreender e responder, alargando os interesses e conhecimentos da criança (Formosinho, Oliveira-Formosinho, 2011).

A observação que fiz durante as primeiras semanas de estágio, ajudou-me a perceber como funciona a instituição, a forma como o trabalho é desenvolvido, o

modo de trabalhar da educadora cooperante e como o modelo é implementado. Tudo isto contribuiu para que, por fim, soubesse como agir, como trabalhar, como refletir, como salientar os diversos aspetos visionados, a forma como selecionar as atividades e como desenvolver o projeto (*ver apêndice III*).

Aprendi que devido a uma boa observação é possível perceber as características individuais da criança, as suas necessidades e os interesses.

Com o estágio aprendi, também, que a pedagogia de participação encara as crianças como tendo o direito de serem escutadas, definindo as suas ideias e de ouvir os pontos de vista dos outros. Deste modo, a planificação cria momentos de partilha, de debate, propiciando a discussão entre crianças, definindo intencionalidades, assumindo decisões e negociando interesses.

Ainda nestes quatro meses aprendi e percebi como se documentam os aspetos mais relevantes da vivência das crianças. A documentação é o material que regista o que elas dizem, fazem e produzem e a forma como as educadoras se relacionam com elas e com o seu trabalho.

Ao longo do estágio houve diversos níveis de sucesso. Como em tudo na vida, há momentos bons e alcançam-se facilmente os objetivos e, por conseguinte, atinge-se o sucesso. Nos momentos menos bons, consegue-se sempre tirar ilações e aprendizagens, tornando relativas as formas erróneas e procurando o verdadeiro significado delas.

Caracterizei todos os sucessos da aprendizagem adquirida ao longo do período de estágio, quer vindas das crianças, quer oriundas de toda a comunidade educativa, tal como evidenciei anteriormente.

O momento menos bom, em que senti mais dificuldade, foi na logística do tempo. Foi-me difícil conciliar o projeto com a rotina instituída no Jardim de Infância, uma vez que havia sucessivas paragens e desvios, por força de ensaios para a Festa Final de Ano, e nem sempre havia disponibilidade das próprias crianças envolvidas. Também senti alguma dificuldade quando as crianças se encontravam muito inquietas e agitadas, o que acabou por dificultar, em certa parte, o controlo do grupo.

Com tudo isto, sinto-me satisfeita com todo o trabalho desempenhado durante estes meses e levo comigo aprendizagens ricas, construtivas e enriquecedoras para o melhoramento do meu futuro.

Agora, as minhas intenções centram-se, sobretudo, na continuidade e aprofundamento das aprendizagens adquiridas: atenção cuidada aos momentos menos bons e suas causas, a evitar no futuro, sensibilidade à diversidade das situações, consciência e disposição a assumir um conhecimento criterioso e atualizado sobre as crianças.

A expectativa que reservo para o futuro é considerar-me competente, capaz de melhorar a minha atitude perante as situações em que esteja envolvida, partindo do princípio que o Homem é um ser inacabado e em constante mutação.

Enquanto educadora *"devo ser capaz de pegar na bola que a criança me manda e chutá-la de novo, de modo a fazer com que a criança deseje continuar a jogar comigo, desenvolvendo porventura, outros jogos, enquanto caminhamos numa mesma direção"* (Filippini, Palestra, National Association for the Education of Young Children, 1990, citado por Edwards *et al*, 1999, p. 160). Desta forma a minha expectativa sobre a criança é flexível e variada.

Ser educadora é, não só transmitir algo de novo e educar, mas também aprender com os outros, graças às situações particulares que nascem da relação entre várias experiências e saberes, ou melhor ainda, das diversas existências em presença (Barret, citado por Martins 2002).

PARTE I - PRÁTICA EDUCATIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO DAS EXPERIÊNCIAS-CHAVE

"O menino desenha

O menino desenha.

*O pólen do seu lápis cai nas flores maltratadas;
no papel, a mãezinha é apenas uma bolha.*

*O menino risca e pede a Deus que o seu pai venha
ver estas coisas desenhadas.*

*A irmãzinha mais moça, quer o lápis e olha,
uma lágrima em bico o seu olhar envidraça;
a chuva do menino são uns pontos tão depressa
que o lápis se estilhaça.*

*O menino faz o galo, a torre, a casa e o judeu,
que mostra aos outros meninos:
mas a casa é que tem as pernas e o galo é que abre janelas,
a torre é que usa as barbas e o judeu tem os sinos
por não ter nada de seu.*

Oh meu rico menino, que fazes as coisas belas!

*A irmã mais velha do menino há-de
ser a mãe dos sobrinhos que desenharam também
o tio com uma bolha, como ele vê em bolha a sua mãe.*

"Tem óculos, não está quieta e é muito boa";

*o menino garatuja,
e vê-se a luz e os vidros, e até a bondade
que veio à sua mão suja
do lado em que estava a pessoa.*

*O irmãozito do menino
também está metido, e bem, neste quadrado:
É aquela figura de que o avô disse: - "É um penino!"
sem se lembrar que o artista podia ficar magoado.*

*Ah, meu menino, minha estrela a arder de dia,
não deixes que te mexam no traço virginal que aprendeste
quando eras o fio de sol na escuridão que enchia
a tua mãe - bolhinha, enquanto te não desprendeste."*

(Nemésio, in O Bicho Harmonioso, através de:
<http://beijosabura.blogspot.pt/2013/02/vindima-literaria-colheita-de-vitorino.html>)

3.1. O desenho e o grafismo infantil

3.1.1. Desenho infantil e a sua importância expressiva

Garatujar, desenhar e escrever são formas de comunicação expressiva que podem ser tanto objetiva, como subjetiva. A intenção de transmitir algo nem sempre é uma constante, uma vez que a criança ao desenvolver as suas capacidades sensoriais e motoras, descobre o prazer de traçar e de deixar a sua marca, com riscadores ou tintas, algo que consiga registar o que quer exprimir. Depois desta exploração, a criança, começa gradualmente a ter uma intencionalidade e uma necessidade de ser compreendida pelos seus interlocutores.

"Deixar mensagens é primordial desde épocas remotas, pois os seres humanos sempre procuraram deixar registada a sua história, simbolizando desejos, conflitos e pensamentos aos outros da sua espécie" (Pillotto, Silva e Mognol, 2004, p. 2).

A criança comunica através do desenho e o grafismo infantil é das suas primeiras manifestações. Na linguagem gráfica, a criança mostra o que pensa e o que aprende numa perspetiva lúdica que a torna numa poderosa ferramenta, reveladora dos níveis cognitivos, intelectuais, criativos, sociais, percetivos e morais em que se encontra.

Qualquer criança revela capacidade para inovar e criar algo, com a ajuda do adulto que a guia, proporcionando-lhe a oportunidade para que esta área se desenvolva e seja considerada como determinante na educação e na vida da criança.

Na linha do que foi referido, o desenho infantil é essencialmente ideográfico, pois é através dele que a criança representa muito mais o que sabe do que aquilo que vê. Os seus esquemas de representação correspondem a ideias que fazem parte do seu vocabulário figurativo e, por sua vez, do seu quotidiano (Rodrigues, 2002).

É importante que o adulto (que contacta com a criança diariamente) conheça a natureza do desenho infantil, tendo em conta a sua evolução e as suas particularidades. As crianças possuem características comuns, inerentes ao ser humano e também, características individuais às quais é preciso ter atenção e

sensibilidade, já que as características de cada criança possuem um carácter mutável, alterando-se de acordo com a situação vivida, com as necessidades momentâneas ou interesses (Reis, 2003).

Como já referi, a criança ao desenhar faz avanços aos mais diversos níveis, ampliando assim, o seu potencial expressivo. May (1982, citado por Pillotto, Silva e Mognol, 2004) defende que no ato criativo existem dois fatores determinantes: o primeiro relacionado com o respeito pela natureza, do encontro da criança com o objeto real e, o segundo, com a intensidade do encontro. Cada sujeito passa por uma situação de encontro com o objeto, que pode ser algo que deseja ou procura, ou simplesmente que tenha chamado à atenção, através das emoções.

Para Stern (1980, citado por Gonçalves, 1991) a criatividade torna as crianças mais fortes, mais livres, mais responsáveis, com maior poder de iniciativa, além de desenvolverem uma boa relação de vizinhança e de libertação do espírito competitivo que cada vez mais está presente nas escolas do mundo atual.

Assim, sendo que as emoções são identificadas em qualquer período do desenvolvimento humano, o mesmo não acontece com a capacidade simbólica. Surge por volta dos dois anos, uma vez que é nesta fase que a criança tem necessidade de comunicar e de se expressar com o que/quem a rodeia. Os símbolos representam o mundo a partir das relações que a criança estabelece com a comunidade em que está incluída, designadamente no seu seio familiar e social (Reis, 2003).

A representação pictórica é vista como a manifestação de algo que quis dizer, ou que pensou. Só depois de algum esforço se desenvolve o poder de conservar a representação pictórica das coisas que surgem aos olhos do desenhador, livres de todas as características intencionais e condizentes com o conhecimento que este possui (Reis, 2003).

A linguagem através do desenho permite que as crianças inventem e experienciem as suas ações, ideias, desejos e sentimentos, das mais variadas formas, deixando transparecer as suas emoções e o seu imaginário.

3.1.2 Desenvolvimento da expressão gráfica infantil

As crianças passam pelas mesmas etapas na evolução do desenho, seja qual for a cultura a que pertencem e demonstram ter semelhanças gráficas, independentemente do meio social, cultural e geográfico, utilizando materiais próprios e comuns do meio onde se inserem (Telmo, 2006).

Salvador (1982) defende que as crianças passam por etapas em idades semelhantes, contudo não há dois indivíduos que façam uma evolução idêntica. Deste modo, não há fases estritamente delimitadas, podendo a criança avançar ou retroceder no processo como acontece com o balbuciar, o gatinhar e o caminhar, também evolui nos desenhos consoante as características que lhe são próprias e do ambiente que a rodeia.

Kerschensteiner (s/d, citado por Vygotsky, 1930) levou a cabo uma série sistemática de experiências, relativamente a um conjunto de desenhos infantis, defendendo que há quatro etapas do processo de desenvolvimento do desenho na criança, deixando de parte o período das garatujas. O termo "*garatujas*" designa traços feitos com lápis, ou outro material, num suporte, que aparentemente não revelam qualquer sentido, através de movimentos pessoais e determinados da criança (Fontes, 1963).

O primeiro momento é marcado por uma representação esquemática de objetos muito distantes da sua aparência real. Uma característica a destacar é a circunstância das crianças desenharem de memória. Por norma, neste período, elas desenharam o que já conhecem acerca das coisas, o que lhes parece mais importante, mas nunca o que veem ou o que imaginam das coisas; por exemplo, quando a criança pinta um rosto de perfil, põe-lhe infalivelmente dois olhos.

Nesta fase, a criança também demonstra arbitrariedade no desenho infantil, tais como: partes volumosas corporais, como o tronco, não são presença assídua nos desenhos infantis; as pernas arrancam, por norma, da cabeça (Kerschensteiner s/d, citado por Vygotsky, 1930).

Sully (s/d, citado por Vygotsky, 1930) defende que o "pequeno artista", a criança, é muito simbolista, não se preocupando com a semelhança total e absoluta do que desenha, limitando-se somente a indicá-la superficialmente.

A fase seguinte é considerada aquela em que a criança representa a forma e a linha. Neste segundo momento, o desenho infantil possui algum formalismo e esquematismo, podendo encontrar neles embriões de uma representação próxima da realidade. Esta fase, relativamente à anterior, caracteriza-se por uma quantidade superior de pormenores, havendo mais semelhança na representação de objetos: não há omissões tão notáveis como a falta de tronco e, o conjunto do desenho aproxima-se do aspeto afetivo da imagem (Kerschensteiner s/d, citado por Vygotsky, 1930).

Para o mesmo autor, a terceira fase corresponde a uma representação fiel em que o esquema desaparece do desenho, dando lugar à silhueta ou ao contorno, conseguindo assim, uma representação mais autêntica.

A quarta e última etapa, por volta dos 11 anos de idade, oferece uma imagem plástica que tem em conta a perspetiva, tentando refletir o aspeto real do objeto.

Tendo em conta apenas a idade, podemos considerar que, holisticamente, as crianças com 5 anos encontram-se no primeiro estágio.

3.1.3 Estádios de desenvolvimento do desenho e grafismo infantil

O desenvolvimento motor da criança segue algumas das etapas que foram enunciadas a partir de estudos que tiveram partido na observação, descobertas e teorias apresentadas por especialistas. Assim, para Baptista (2012), é possível compreender a perceção do eu, do outro e do mundo através dos desenhos infantis. Esta mesma autora defende que é através do desenho que a criança naturalmente cria e recria formas expressivas onde integra a imaginação e a realidade, permitindo que o seu desenho seja condutor de comunicação entre ela mesma e o mundo exterior sem obstáculos, regras ou noções estéticas que futuramente possa evidenciar.

3.1.3.1 Etapas segundo Luquet

Luquet (1974) fez o primeiro estudo sobre o desenho infantil e atribuiu-lhe etapas específicas, pois ao longo da idade a criança vai-se inscrevendo numa fase específica, com características distintas:

"O desenho infantil não mantém as mesmas características do princípio ao fim. Portanto, convém fazer sobressair o carácter distintivo das suas fases sucessivas. Se, como dissemos, o desenho é do princípio ao fim essencialmente realista, cada uma dessas fases será caracterizada por uma espécie determinada de realismo" (Luquet, 1974, p.135).

As etapas definidas por Luquet são quatro: a fase do realismo fortuito, dos dois aos três anos e meio; o realismo falhado, dos três aos cinco anos; o realismo intelectual, dos cinco aos nove anos de idade e por fim, o realismo visual (narração gráfica), dos nove aos dez anos de idade. Este último não foi desenvolvido, já que apenas trabalhei com crianças até aos 4/5 anos de idade.

Para Luquet (citado por Baptista, 2012) toda a criança desenha para se divertir, condicionada pelo meio, onde a intenção de desenhar está intrinsecamente associada a objetos reais e a uma associação de ideias.

Realismo Fortuito

No princípio, a criança encara o desenho, não com a finalidade de ser uma imagem, mas como um traçado executado simplesmente para obter linhas. Traçar resulta dos movimentos da mão, que, tendo uma multiplicidade de materiais, deixa no suporte traços visíveis que antes não existiam.

A tendência para a imitação, através da observação de imagens em livros, jornais e também, na visualização da elaboração de desenhos feitos pelos adultos, deveria entusiasmar a criança não somente para traçar, mas para dar-lhe algum significado objetivo.

A criança cria de forma gradual e natural o desejo de tornar mais semelhante a imagem que reproduz.

Em suma, a criança, dos dois até aos três anos e meio de idade, traça sem qualquer significância, nem finalidade, reconhecendo que os desenhos dos outros (adultos) podem querer representar um objeto determinado e representá-lo efetivamente, não atribuindo a mesma virtude aos traços desenhados por si.

Realismo Falhado

A criança, dos 3 anos aos 4/5 anos de idade, ao ter uma outra perceção do desenho propriamente dito, quer ser o mais realista possível. Mas, segundo Luquet (1974) esta intenção choca inicialmente com obstáculos que dificultam a sua manifestação, denominada por *realismo falhado*.

O facto de a criança não controlar totalmente os seus movimentos gráficos, torna-se num obstáculo físico que influenciará negativamente o seu desejo de representar algo. Outro impedimento está associado ao cariz psíquico, em que o carácter da criança é limitado e descontínuo, razão pela qual os seus primeiros desenhos apresentem um número muito restrito de pormenores. Isto não explica que ela ignore a existência dos pormenores que não desenha, quando enuncia verbalmente os elementos de um objeto real, mas porque conhece bem a existência desses elementos, não tendo preocupação para os representar, segundo Luquet (1974).

Realismo Intelectual

Numa conceção infantil, um desenho, para ser semelhante deve incluir elementos/características reais do objeto, mesmo invisíveis e seja qual for o ponto de vista, tal como afirma Luquet (1974, pp. 159-160), o "*realismo intelectual pode ser levado até ao ponto de reproduzir no desenho não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstratos que só têm existência no espírito de desenhador.*"

O realismo intelectual estende-se dos 5 aos 9 anos de idade e caracteriza-se por variados processos. A criança inventa espontaneamente métodos, orientando-se na escolha que faz, ditado por este tipo de realismo. Para Luquet (1974, p.164) o mais simples desses processamentos consiste em destacar particularidades de um ou de

outro desenho que, na realidade se confundem e se ocultam, estabelecendo entre eles uma descontinuidade "*resultante da incapacidade sintética*" da criança.

Habitualmente, os cabelos dos bonecos são representados individualmente pelas crianças, como tradução deste processo. Outro processo relevante consiste na evidência dos elementos invisíveis de um objeto, transportando-nos para a noção de transparência, tornando visíveis elementos que estão naturalmente ocultos.

"A transparência é das características dominantes do desenho infantil a que Stern e Lowenfeld apelidam visão de raio X. Esta terminologia significa que a representação infantil é ideográfica e que consiste não propriamente no que se vê, no sentido realista do termo "através de corpos opacos" mas sim em mostrar o que está dentro dos corpos, numa perspetiva afetiva (...)" (Rodrigues, 2002, p.78).

Outros dos processos é a planificação, que segundo Luquet (citado por Rodrigues, 2002) consiste na representação de objetos em projeção planimétrica, como se fossem vistos em linha reta. Este tipo de representação surge habitualmente no interior das casas, em que os móveis que têm encosto, como por exemplo cadeiras, são representados de perfil, e os móveis que não apresentam encosto (mesas, armários) são traçados de frente.

Piaget (1966/1969) defende que todos estes processos têm a finalidade de oferecer ao objeto a mais fiel e completa representação. Há uma intenção realista, enquanto representação, e um sentido sintético na forma como são representados os pormenores. Para ele, esta sistematização difere do conceito de síntese do adulto, que é apenas visual. Há uma representação do espaço, que negligencia as relações euclidianas como as proporções, distâncias, relações ou projeções (citado por Rodrigues, 2002).

3.1.2.2 Estádios segundo Lowenfeld

Os estádios do desenho infantil definidos por Lowenfeld (1977) constituem um recurso importante para o trabalho do adulto na investigação e no estudo do desenvolvimento gráfico da criança. Lowenfeld defende que não é perceptível a transição entre diferentes estádios, para além de não ocorrerem na mesma fase e da mesma forma para toda a comunidade infantil (Roda de Infância, 2013).

Ele aborda diferentes estádios, mas vou enfatizar aqueles que correspondem à idade das crianças do Jardim de Infância que acompanhei (até sensivelmente aos 6 anos de idade).

Lowenfeld (1977) denomina a primeira etapa como "*Garatuñas*" que ocorrem por volta dos dois aos quatro anos de idade. Nesta fase, a criança limita-se a rabiscar sem ter uma intenção predefinida e fá-lo sem controlo, de forma desordenada, havendo contudo, uma evolução gradativa que vai desde os riscos às formas controladas (Pillotto, Silva e Mognol, 2004).

O segundo estágio ocorre quando a criança adquire consciência da forma e começa a fazer tentativas para representar o real, nomeadamente a figura humana, de forma desordenada e desproporcional (Roda de Infância, 2013). Para Lowenfeld (1977) esta fase é "*Pré-Esquemática*", tendo início por volta dos quatro até sensivelmente, aos sete anos de idade (Pillotto, Silva e Mognol, 2004). As linhas fecham-se e geralmente é utilizado o círculo para representar a cabeça e duas linhas verticais para as pernas. Nessa fase o desenho não forma um conjunto organizado e, por esse motivo, a criança desenha o que sabe do objeto e não o que vê, não havendo ainda uma relação temática e espacial entre os objetos desenhados (Baptista, 2012).

3.1.4. Temáticas mais desenhadas pela criança

Várias investigações têm decorrido sobre as temáticas que as crianças mais gostam de desenhar ou que mais frequentemente representam. De uma forma geral, a figura humana, por ser a mais próxima e conhecida, é o desenho mais representado.

A figura humana é um dos temas mais escolhidos pelas crianças, pelo menos até aos dez anos de idade, segundo Maitland, (1895; McCarty, 1924; Martin, 1939, citado por Cox, 2001).

Os primeiros desenhos de figura humana têm uma particularidade: há geralmente uma linha única envolvendo uma área aproximadamente circular que pode conter traços faciais. Essa forma é colocada sobre o que parecem ser duas pernas. Quanto aos braços, estes podem fazer parte do desenho ou não. Estas formas esquemáticas têm a denominação de "figuras de girino" ou até mesmo, "cabeçudo" (Rodrigues, 2006).

Todas as crianças passam por esta etapa na realização gráfica da figura humana, tendo em conta a sua idade e com a sua maturação. Ao desenhar a figura humana, a criança expressa a sua imagem corporal, ou seja, possui uma conceção interior que tem do seu próprio corpo e das suas funções num mundo que é social e físico.

Cada indivíduo tem uma imagem relativamente ao tipo de pessoa que é. Essa imagem provém do corpo, segundo Salvador (1982), tendo em conta as experiências, as sensações que tem e vive em sociedade. Também o conhece pelas suas funções, pelo uso de cada elemento do corpo. Tal como Boutonier (1968, Salvador, 1982) refere, a criança só se sente humana e se reconhece como tal entre os semelhantes. Se as interações afetivas da criança com os outros seres, sobretudo aqueles que compõem o seu círculo familiar e dos que depende estritamente, lhe devolvem uma imagem de si mesma "*amada e compreendida*", a criança saberá encarar os seus aspetos positivos e negativos, dando como produto figuras humanas completas e harmoniosas.

Segundo Gombrich (1963) as imagens podem ser registos de experiências visuais e por isso, a discriminação visual das crianças depende de contextos que elas conhecem bem. Por assim dizer, as crianças têm tendência para desenhar pessoas que conhecem melhor e relativamente às quais exprimem sentimentos (citado por Gândara, 2008).

As figuras humanas, assim como as casas e outros objetos, surgem no papel como soltas/dispersas, não tendo base. A criança, para Piaget (1947, Telmo, 2006) não situa as figuras e os objetos na relação uns com os outros; só posteriormente por volta dos 4 anos de idade, adquire o conceito de espaço "topológico".

Assim como a figura humana surge a partir de formas circulares, a casa surge a partir do desenho de retângulos e quadrados. Nas garatujas, a criança traça linhas, contudo só adquire a capacidade de construir ângulos retos numa fase posterior ao seu desenvolvimento. As linhas verticais e horizontais que formam a casa são facilmente conciliáveis com as extremidades do papel e com noções de paralelismo e perpendicularidade.

Os animais, as plantas e os meios de transporte são também parte importante das temáticas iniciais da criança dado que constituem elementos importantes do seu quotidiano vivencial.

3.1.5. O desenho e grafismo infantil na minha prática educativa

Ao longo da minha experiência em pré-escolar achei importante destacar a importância do desenho e do grafismo infantil, uma vez que contactei com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, nos quais os desenhos apresentavam uma discrepância gráfica, relativamente à faixa etária a que pertenciam. Assim, pretendi conhecer/descobrir, com base neste pequeno estudo, qual o nível gráfico das crianças da sala dos Caracóis.

Também o modelo Reggio Emilia instituído contribuiu para que abordasse esta temática, uma vez que a linguagem artística permitiu uma partilha de ideias e opiniões entre as crianças, a demonstração do que querem, do que sentem, bem como do que desejam. A arte, neste domínio, é um dos meios utilizados para transmitir saberes às crianças e daí tirar partido para que consigam adquirir bases sólidas para conceitos futuros.

Assim, através do projeto que estava a ser desenvolvido conjuntamente com o grupo, foram realizados desenhos com uma intencionalidade: relacionar o passado com o presente. Neste caso, com o projeto *"Enredos que cá moram"* eu e a minha colega sugerimos ao grupo que desenhasse o que achava do quintal do senhor António, uma vez que o nosso projeto iria abranger toda a área exterior. O nosso objetivo foi incutir nas crianças o apelo à criatividade e à imaginação, tendo em conta o que já sabiam acerca desta personagem.

A atividade do desenho, delineado e titulado por mim e pela minha colega e alicerçado num determinado objetivo, levou-nos a questionar: *"Como seria o quintal do senhor António?"*. Constatei que as crianças com 4/5 anos de idade, representaram holisticamente: "sol", "flores", "árvores", "túneis", "chão de pedra", "piscina", "casa amarela", "baloços", "céu" e "terra" (*ver anexo I*). Deste modo, reconheceram que o espaço exterior difere do interior e que, inevitavelmente, contém elementos *"sui generis"*, sendo ainda difícil para eles conseguir separar o que conhecem do espaço atual, do da sua imaginação. Isto porque reportaram facilmente o meio natural, sendo um espaço exterior do Jardim de Infância, contendo atualmente, elementos como a casa amarela, os baloços, o chão de pedra e os túneis, sendo sua explicação o facto de estes elementos serem de material forte e de pedra, não podendo ter sofrido alterações.

Também enumeram a família do senhor António, com as características próprias de cada elemento, identificando facilmente as personagens de ambos os sexos, masculino e feminino (*ver apêndice IV*). Nalguns dos desenhos, as crianças não utilizaram as cores correspondentes ao objeto real, optando pela subjetividade e pela criatividade. Contudo, todas as crianças desta faixa etária representaram o céu de azul e a terra de castanho, sendo estes dois elementos os limites do desenho (*ver apêndice V*), assumindo duas linhas base. As linhas nunca se tocaram, surgindo um espaço aberto.

Outra característica evidenciada nos desenhos das crianças com 4/5 anos de idade foi a ausência de orientação, bem como a falta da noção de distância e proximidade,

isto é, por vezes, traçaram personagens junto do céu, assim como flores próximas do sol.

A perspetiva, teoricamente inexistente foi diversa, traçando elementos de frente, como a figura humana, as árvores, as flores, o sol, as casas e por exemplo, a piscina, apareceu vista de cima. Isto deveu-se ao facto dela pretender representar o real, tornando mais fácil e perceptível a interpretação do seu traçado a quem o vê/analisa (*ver anexo III*).

Outra característica observada do desenho infantil correspondeu à falta de proporção, ou seja, os elementos entre si não possuem harmonia, destacando-se por vezes o sol, as árvores e as flores. Isto aconteceu talvez, pela importância que adotou, pondo em relevância os elementos que considerou determinantes. Outro ponto de interesse foi o facto de haver um sentido de translação, isto é, a criança traçou um objeto e fez um deslocamento paralelo, em linha reta, na mesma direção, de um objeto, percorrendo a mesma distância (*ver apêndice VI*).

Relativamente à figura humana, houve sempre uma linha única que se fechou, perfazendo uma área circular, contendo elementos faciais. Essa forma foi colocada sobre o que pareceu serem duas pernas e por vezes a ausência delas. Os braços foram oriundos da cabeça, sendo por vezes, maiores que ela mesma, podendo-se reportar às "figuras de girino", ou "cabeçudos", como denomina Rodrigues (2006) (*ver anexo IV*). Nesta fase, o desenho não formou um conjunto organizado e por esse motivo a criança desenhou o que sabia do objeto e não o que via, e ainda, não houve uma relação temática e espacial entre os objetos desenhados (Baptista, 2012).

Todas as crianças passaram por esta etapa na realização gráfica da figura humana, tendo em conta a relação com a idade e com a maturação. Ao desenhar a figura humana, a criança expressou a sua imagem corporal, ou seja, possuiu uma conceção interior que teve do seu próprio corpo e nas suas funções as suas referências.

As figuras humanas surgiram no papel soltas/dispersas, não tendo chão para pôr os pés. O mesmo aconteceu com outros elementos, como flores, casas, sol, entre outros (*ver anexo III e IV*).

Como já referi, as crianças passam por etapas em idades idênticas e, contudo, não há dois seres que tenham uma evolução semelhante. Então, não há fases especificamente delimitadas, podendo a criança estar, ou não, mais ou menos avançada no processo. Uma das crianças, com 5 anos de idade, não possuía um traçado idêntico ao das restantes da mesma faixa etária, tendo um traçado contínuo, que transmitia a ideia de perceção da existência de ligações entre os movimentos e os traços, não havendo contudo, relação do desenho com a realidade (*ver anexo VI*). O nível de perceção desta criança (grupo de 4/5 anos) não é igualável ao do restante grupo, visto que, é sobejamente conhecido, que cada uma tem a sua evolução própria (*ver anexo II*).

Deste modo, considero que estas crianças (4/5 anos de idade) se encontram na transição do Realismo *Falhado* para o *Realismo Intelectual*, segundo Luquet, isto porque este grupo tencionava aproximar-se o mais possível do real, apesar de nem sempre conseguirem limitar os seus movimentos gráficos. Contudo, a intenção era tendencialmente realista.

Para Lowenfeld, este grupo encontra-se na transição das "*Garatuñas*" e no estágio "*Pré-Esquemático*", ou seja, comentavam verbalmente o que traçavam, dando nome e desenhando formas reconhecíveis e tinham consciência da forma. Apercebi-me claramente das suas tentativas de representar o real, nomeadamente da figura humana.

As crianças com 3 anos de idade demonstravam possuir um traçado sem uma finalidade predefinida, evidenciando somente prazer em traçar e em deixar as suas marcas. Isto ocorria mesmo quando o desenho tinha uma intencionalidade. Os seus traçados eram contínuos e possuíam infinitas direções (*ver anexo V*).

Segundo Luquet, estas crianças encontram-se na fase do *Realismo Falhado*, uma vez que produziam tentativas para desenhar algo sobre a temática pedida, mas o não conseguiam devido à sua limitação motora (não controlavam totalmente os seus movimentos), segundo Baptista (2012).

Para Lowenfeld, estas crianças centravam-se na "*Garatujas*", uma vez que havia uma correlação entre os seus movimentos e os traços que faziam no papel, passando de traço contínuo para descontínuo. É neste estágio que a criança troca intencionalmente de cor e dá início às formas, nomeadamente às circulares, embora não havendo relação do que desenhou com a realidade (Baptista, 2012).

As crianças (em geral) também desenhavam sem ter uma intencionalidade específica, ou seja, tinham o desejo de desenhar e faziam-no sem haver uma finalidade prévia, mas simplesmente pela existência do prazer por esta forma de "arte", em expor o que sentiam, o que pensavam, o que as preocupava e os desejos que tinham, ou simplesmente pela ânsia de deixar as suas marcas no suporte.

Quando as crianças desenhavam livremente, constatei que a maioria dos seus traçados diziam respeito ao ambiente onde viviam e aos objetos conhecidos por elas: casas, pessoas, sol, árvores, princesas, estrelas, ou seja, objetos com alguma estima e com significância, assim como refletiam a relação que têm com as personagens/pessoas.. Por assim dizer, com o desenho o adulto pode retirar inúmeras ilações e perceber o nível em que as crianças se encontram, desde o social, cognitivo, afetivo, até ao intelectual.

O estudo do desenho infantil permite que o adulto reconheça os níveis de afetividade da criança, a relação que ela tem com os objetos e as pessoas, ou seja, a forma como se relaciona e como sente o seu "mundo".

3.2. O modelo pedagógico Reggio Emilia no contexto de estágio

Ao longo da experiência em educação pré-escolar considerei importante destacar e aprofundar o modelo em vigor na instituição: Reggio Emilia, pois nunca tinha contactado de perto com este modelo pedagógico. Achei importante citá-lo uma vez que, foi para mim, uma experiência e uma aprendizagem determinante e enriquecedora a todos os níveis. Aprendi com esta pedagogia e espero vir a inspirar-me nela futuramente.

A instituição não implementa rigorosamente este modelo, servindo apenas como uma inspiração na sua prática.

3.2.1. O modelo pedagógico de Reggio Emilia: principais referências teóricas

O modelo pedagógico Reggio Emilia desenvolve-se em torno da construção de uma imagem da criança, sendo ela, nesta perspetiva, conceptualizada como um ser com direitos, competente, aprendiz ativo, que de forma gradual, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do ambiente que a envolve (Lino, 2013).

Lino (2013) afirma que Loris Malaguzzi foi o fundador e impulsionador deste modelo pedagógico, orientando o trabalho que realizou com os educadores, pais, investigadores, na busca da reconceptualização da imagem da criança. Esta última é vista como detentora de riqueza em recursos e interesses.

Foram várias as influências que este modelo sofreu, advindas essencialmente por Piaget e Vygotsky. Piaget acredita que a criança assume um papel ativo na construção do conhecimento do mundo. Este não é estático, permite a aquisição de conceitos, através de ações que envolvem o planeamento e a coordenação de ideias. Todavia, nem tudo o que este autor defende, vai ao encontro do modelo Reggio Emilia, no que respeita por exemplo à ausência de valorização do papel do adulto no processo de aprendizagem (Lino, 2013).

Outra influência notória é a de Vygotsky, demonstrando como o pensamento e a linguagem se coordenam para formar ideias, em que a criança é capaz de executar, controlar, descrever e discutir. Em todo o processo, o adulto desempenha um papel determinante ao auxiliar a criança a atuar ao nível das suas capacidades, ou seja, agindo ao nível da zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1979, citado por Lino, 2013).

"No modelo pedagógico de Reggio Emilia a dimensão estética reflete-se no cuidado com o ambiente, ou seja, nos objetos, nos locais para desenvolver

atividades. 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).

Para Malaguzzi (2001) é importante a relevância estética do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, sendo que no aprender e compreender há sempre uma esperança, esperança essa de conseguir realizar coisas que se gosta e que também agradam a outros, denominando a este estado: vibração estética. (Lino, 2013).

3.2.2. Dimensões pedagógicas do modelo de Reggio Emilia

3.2.2.1. Espaço como terceiro educador

A organização espacial representa uma dedicação e uma preocupação por parte dos pais e educadores, de modo a fomentar um ambiente agradável que seja potencializador de reflexões, partilha de valores, ideias e atitudes.

O ambiente é criado para transmitir calma e acima de tudo bem-estar para assim, envolver as crianças nas atividades para que estejam concentradas e motivadas.

Notei que, ao longo da minha prática educativa, existia alguma preocupação estética, bem como uma boa acessibilidade dos materiais face às crianças. Isto era visível em todo o tipo de espaços, interior e exterior.

O *atelier* assume duas funções: uma oferece um local propiciador para "formar" crianças a todos os tipos de técnicas: pintura, desenho e trabalhos moldáveis - linguagens simbólicas. Outra, auxilia os educadores a compreenderem as crianças como seres autónomos, com liberdade expressiva, cognitiva e simbólica, segundo Vecchi (1999).

Representa um espaço de excelência nesta instituição: espaço com uma componente pedagógica, onde era desenvolvido essencialmente o nível expressivo e onde se

fomentava as potencialidades das crianças, ou seja, "as cem linguagens". Rabitti (1994, citado por Lino, 2013) afirma que a:

"arte significa ter mais linguagens e mais linguagens significa diferentes formas de ver e representar o mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais do que uma imagem acerca de uma coisa...Quantas mais formas de linguagens se introduzirem (música, danças, drama e pintura, etc.) mais rica a escola será" (p. 125).

O *atelier* fazia parte dos locais mais acarinhados pelo grupo, pois nele podiam explorar diversas linguagens e expressar-se e notei que tinha gosto pelas artes plásticas. Neste espaço eram também desenvolvidas noções musicais e aprendiam-se novos termos.

Os espaços exteriores eram organizados e planeados, criando uma complementaridade com o espaço interior, onde a comunidade educativa se preocupava com a funcionalidade dos espaços.

Em suma, o papel educacional que desempenha o espaço, é visto como sendo o terceiro educador.

Malaguzzi (1997) defende que o espaço tem uma potencialidade para organizar e promover relações agradáveis entre pessoas com idades diferentes, criando assim, um ambiente agradável e atrativo, providenciando mudanças, escolhas e atividades. Assim, possui potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens cognitiva, social e afetiva (Lino, 2013).

Os espaços na instituição refletiam a cultura e as histórias das crianças, tornando-os agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos, as atividades e sobre as rotinas quotidianas. Ao entrar no edifício, tive um sentimento de hospitalidade e acolhimento, e ímpeto forte para descobrir mais sobre ela.

3.2.2.2. Tempo educacional

Nos Jardins de Infância Reggio Emilia, as crianças podem trabalhar e jogar sozinhas, juntar-se a outras para, em pequenos grupos, investigarem, descobrirem e realizarem atividades. Elas podem também escolher e trabalhar com quem querem

executar a atividade, no que diz respeito aos adultos (pais, educadores, assistentes da ação educativa), segundo Lino (2013).

Durante a minha prática, tive necessidade de trabalhar com as crianças sob diversas formas. Tentei, acima de tudo, estabelecer uma articulação entre os horários, proporcionando equilíbrio entre todas as atividades. As atividades respeitaram sempre o horário estabelecido pela instituição, tendo sempre em conta a duração de cada tarefa específica e valorizando a atividade que se seguia. Por exemplo, se uma atividade que tinha planeado requeria uma boa concentração por parte da criança, realizá-la-ia na parte da tarde logo após a sesta, ou então, logo de manhã, momentos estes em que a criança se encontrava, por norma, com níveis de implicação elevados.

O tempo foi organizado segundo as finalidades educativas, ou seja, contemplou os diferentes modos de interação: trabalho conjunto, trabalho individual, trabalho em pequenos grupos. Todo o tipo de interação é benéfica tanto para o adulto, como para a criança, porque o adulto desta forma, conhece melhor as características individuais da criança, a forma como interage e respeita o outro, habituando a criança a lidar com vários estilos de trabalho. Para a criança é também importante desenvolver qualidades de trabalho e adaptar-se ao ambiente que lhe é propiciado, preparando-a para o futuro.

Tudo isto foi pensado, desenvolvendo situações de construção social por parte das crianças e que facilitou a sua forma de estar, de respeitar o outro, bem como facultou o desenvolvimento cognitivo, verbal e simbólico.

3.2.2.3. As interações educativas e a pedagogia de escuta

A pedagogia de escuta permite que a interação entre adulto-criança se fortaleça. O papel do educador é transmitir conforto, confiança, motivação, de modo a que as crianças se sintam bem, saibam que são escutadas e tenham curiosidade em descobrir e em investigar. Estes são os traços que constituem a pedagogia praticada nas escolas Reggio Emilia.

Rinaldi (2006, citado por Lino, 2013) defende que nesta jornada de pesquisa na e sobre a vida, o verbo que orienta a ação não é falar, explicar, transmitir; primeiro que tudo é necessário escutar.

O modelo em questão privilegia o saber ouvir e o ser escutado, destacando a escuta da criança como determinante ao longo de todo o processo. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e demais) linguagens com todos os sentidos. Escutar significa não somente gravar uma mensagem, mas também interpretá-la (Rinaldi, 2012, citado por Monteiro, 2013).

As crianças revelaram alguma competência em escutar e por conseguinte, transmitiram gosto quando eram escutadas, sendo este direito respeitado por todos os que comunicaram e interagiram com elas. Os adultos que conviviam com elas apoiavam o desenvolvimento das mais diversas linguagens e das variadas formas de escuta, sensibilizando-as e criando um ambiente potencializador de aprendizagem.

Todas as atividades que planeei tiveram em conta as ideias das crianças, assim como, as suas necessidades e desejos. Fui ao encontro do grupo porque permiti que as crianças fossem escutadas, que as opiniões fossem trocadas, que o respeito pelas individualidades fosse uma presença constante. Deste modo, o interesse e a motivação que as crianças demonstraram pelas atividades foi muito positiva, pois fui ao encontro dos seus desejos e, acima de tudo, sentiram que tinham sido consideradas.

3.2.2.4. O currículo contextualizado e o trabalho de projeto

A pedagogia Reggio Emilia não contém um currículo predefinido, mas dá primazia ao trabalho de projeto, ou seja, parte-se dos conhecimentos prévios sobre as crianças, a comunidade cultural e social, os valores e as crenças que possuem para realizar algo. O currículo é assim, determinado pelas interações e conversas quotidianas entre educadores e crianças (Lino, 2013).

As temáticas do currículo emergem da proposta de uma ou mais crianças, da proposta pelos educadores e/ou pelos pais ou de um acontecimento natural. O objeto de estudo em causa é selecionado através de uma análise e interpretação da

documentação pedagógica realizada pelas crianças e pelos educadores, contendo situações/aspetos que ocorreram, quer no grupo familiar, que na comunidade, bem como dos interesses e necessidades das crianças. Relativamente à minha prática educativa, percebi que o interesse do grupo estava centrado no espaço exterior, uma vez que demonstrava, através das ações e reações, gosto por este lugar e, através da proposta da educadora cooperante partimos para a realização do projeto.

O trabalho de projeto e a documentação representam a base do currículo. A equipa docente, conjuntamente, formula hipóteses, identifica os recursos necessários e dialoga sobre formas de envolvimento. Isto requer uma constante formulação das suas atitudes, discutindo, analisando, refletindo e avaliando de forma grupal: entre crianças, crianças-adultos, adultos-adultos (Lino, 2013). É importante refletirmos e questionarmo-nos se realmente é este caminho por que devemos optar, se é possível alcançar as metas estabelecidas, caso não tenha sido o melhor caminho a seguir, que trajeto devo agora traçar? Só assim, com esta autorreflexão e com este autoquestionamento é que conseguiremos descobrir o caminho certo, sempre com o auxílio de todo o grupo educativo.

Em Reggio Emilia o ouvir e o falar são fatores tremendamente valorizados, uma vez que as crianças são incentivadas a levantar questões, tendo a possibilidade de optar, tomar decisões e resolver problemas, sendo o adulto um ouvinte, na medida em que escuta em vez de falar, o que se designa por pedagogia de escuta: *"o escutar muda e enriquece as pessoas"* (Rinaldi, 1998, citado por Lino, 2013). Assim, o facto de escutar, valoriza e respeita o outro, estando atento às diferenças, sendo capaz de aceitar, conhecendo e legitimando as diferenças, isto é, *"escutar significa estarmos abertos à mudança"* (Rinaldi, 1998, citado por Lino, 2013).

Para Katz e Chard (2009) o projeto é um estudo aprofundado de um determinado tema, podendo ser desenvolvido por um grupo inteiro, ou dividido em subtemas por grupos mais definidos e restritos. O projeto é um trabalho investigativo que proporciona a um grupo de crianças a procura de respostas para assim, responder às questões e às dúvidas que elas gradualmente formulam. As respostas vão surgindo à medida que a investigação avança.

Os educadores possuem um papel importante, uma vez que são eles que apoiam as dinâmicas cognitivas e facultam e orientam os recursos para a aprendizagem das crianças.

Kilpatrick (1971, citado por Lino, 2013) defende que o grupo em trabalho de projeto torna-se cooperativo, isto porque, educadores e crianças trabalham juntos na resolução de problemas para um mesmo fim. Deste modo, todo este processo torna-se funcional, ganhando mais sentido e intensidade.

Em suma, o currículo contorna e corrige a imperfeição da criança vista como impulsiva, caótica, volátil e inapta para produzir, por si, uma estruturação cognitiva, assumindo assim, um mundo organizado com base na certeza do conhecimento, em que tudo é medido e definido, fugindo à experiência confusa, vaga, incerta da criança (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Lino, 2013).

3.2.2.5. Documentação pedagógica como sustentação da planificação educacional e avaliação da criança

A documentação no modelo pedagógico Reggio Emilia representa um papel predominante nos jardins de infância.

Como prática educativa o adulto/educador no seu trabalho diário percorre junto da criança um caminho de observação, de documentação, de formulação de hipóteses, de interpretação, de pesquisa e de escuta. O adulto/educador também é o responsável por criar contextos mais apropriados para que as crianças se sintam confiantes, confortáveis, estimuladas e respeitadas no seu processo cognitivo de descoberta do mundo, segundo Monteiro (2013).

Rinaldi (1998, citado por Lino, 2013, p.132) também advoga que documentar é:

"produzir documentos do que se observa, é tornar visíveis as experiências realizadas, é criar cultura. O processo de documentação requer observar, escutar, seleccionar, interpretar documentos e projetar. Documentar as atividades, os diálogos, as experiências das crianças é um ato de amor e de emoção".

Para documentar é preciso pôr em evidência situações quotidianas, ir ao mais ínfimo pormenor que ganham novo contorno nos jardins de infância, para assim, desenvolver todo o trabalho.

De facto, a documentação torna visível todo o trabalho feito pelas e com as crianças.

A relação entre adulto-criança, no ato de documentar, requer relacionamentos recíprocos, colaborativos e cooperativos, amigáveis e acima de tudo compreensíveis. O educador deve assumir o papel que tem e deve transmitir credibilidade ao trabalho feito pelas crianças, dando-lhes oportunidade de assumir funções e responsabilidades, dando-lhes liberdade para colocar os seus ideais em vigor, desenvolvendo assim, o nível social, preparando-as para o futuro (Lino, 2013).

Os educadores devem ser observadores perspicazes, atentos às possibilidades de aprendizagem, portadores de câmaras fotográficas, de vídeo e de gravadores, aptos a captar o momento (citado por Kinney e Wharton, 2009).

Documentei todo o trabalho desenvolvido com as crianças, permitindo-me atribuir significados e adquirir novos conhecimentos graças ao percurso que tracei juntamente com elas. Também consegui perceber melhor as individualidades de cada criança, bem como as suas necessidades e desejos. De um modo geral, documentar ajudou-me a conhecer cada pormenor, quer na forma como o trabalho estava a ser desenvolvido, quer no conhecimento de particularidades de cada criança, o que foi muito útil para todo o processo. Como apoio para elaborar a documentação quotidiana, recorri a vários registos: fotográfico, vídeo-áudio e escrito.

Em suma, e no âmbito da pedagogia de Reggio Emilia, a documentação proporciona às crianças uma memória das experiências passadas, usando palavras e imagens que formaram os conhecimentos prévios. Este ato de recordar/reviver favorece o interesse e a curiosidade da criança, que se torna mais confiante à medida que toma consciência das conquistas alcançadas. Também proporciona aos educadores uma perspetiva sobre o processo de aprendizagem das crianças para refletir sobre a sua prática e o seu papel na educação de infância (Lino, 2013).

3.2.3. O trabalho educativo em equipa e o desenvolvimento profissional

É através das interações e das relações, que a criança estabelece com o grupo, ou com o par, ou com o adulto, que desenvolve o seu conhecimento, fomenta o conceito de cidadania e o respeito pelo outro. O modelo pedagógico Reggio Emilia tem como princípio básico a aprendizagem da interação social.

A "pedagogia das relações" enfatiza o conhecimento que se constrói nas interações e que é sustentado no trabalho cooperativo (Malaguzzi, 2001, citado por Lino, 2013).

Vygotsky (1989) defende que a interação social permite que a criança tenha acesso aos modos de pensar e de agir no seu meio e na sua comunidade. A cultura compartilha modos de raciocinar, linguagens diferentes, tradições e costumes próprios (citado por Oliveira e Stoltz, 2010). Ele advoga ainda, que a experiência emocional da criança face ao meio social, assume um fator preponderante no seu desenvolvimento psicológico, uma vez que determina o tipo de influência que a situação ou o meio terá sobre ela (Vygotsky, 1994, citado por Oliveira e Stoltz, 2010).

Piaget (1969, 1977/1995, citado por Silva e Leal, 2003) defende que, sem a interação, não é possível haver uma aprendizagem.

No modelo Reggio Emilia, a interação social e as relações constituem um núcleo central da pedagogia, no que concerne a educação das crianças, bem como dos educadores e outros intervenientes da comunidade educativa. Segundo Malaguzzi (1998, citado por Lino, 2013), este sistema permite diversas formas de trabalhar em equipa, intensificando relações entre os protagonistas educativos: pais, educadores e crianças. Deste modo, possibilita a participação nos projetos de investigação e na resolução de problemas.

O trabalho em equipa em Reggio Emilia desenvolve-se com base na partilha de reflexões, de ideias e experiências e, tomadas de decisões, com uma finalidade comum: favorecer a aprendizagem, colmatar problemas que possam surgir, ir ao encontro das necessidades das crianças, atendendo primordialmente às suas vozes.

Durante a minha prática educativa, os educadores reuniam-se ao final do dia, destacando cada uma deles a sua prática quotidiana e apoiando-se mutuamente: revelando e solucionando os seus problemas, criando estratégias, elaborando hipóteses, de modo a enriquecer todo o ambiente de ensino-aprendizagem. Estes encontros possibilitaram uma revisão e uma reflexão sobre as suas práticas, criando momentos propiciadores para um clima agradável, influenciando, de forma positiva, o desenvolvimento quer das crianças, quer do profissionalismo dos educadores. As interações e as relações que a educadora mantinha com as crianças eram frequentes, apoiando-as sempre, respondendo às suas necessidades e interesses. Deste modo, este relacionamento proporciona à criança bem-estar, maior envolvimento nas atividades e um à vontade para demonstrar o que sentem, como comprovei ao longo do meu estágio.

3.3. Trabalho investigativo: Abordagem de Mosaico

3.3.1. Investigar as vozes das crianças

O adulto ao investigar a voz da criança tem de ter, acima de tudo, a perceção que ela é potencializadora de direitos e de individualidades. Portanto, deve partir do que escutou da criança e agir conjuntamente com todo o grupo, sendo as próprias crianças as protagonistas da ação.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) encaram a criança como coconstrutora de conhecimento e de identidade, na interação com adultos e com crianças. Assim, ela é rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para descobrir e explorar o mundo que a rodeia (citado por Dias, 2004).

Neste contexto, a fotografia é encarada como uma ferramenta essencial e acessível a todas as crianças, transmitindo mensagens, podendo tornar-se também, numa descoberta para o adulto. Este método é fundamental para as crianças com dificuldade em verbalizar.

A Abordagem de Mosaico fornece à criança possibilidade de se expressar, de ser escutada de várias formas e de ser valorizada.

3.3.2. Pedagogia de Participação

A Pedagogia de Participação destaca a importância da promoção da igualdade entre o grupo e a comunidade escolar, incluindo-os em todas as atividades. Deste modo, é proporcionado às crianças experiências de vida democrática (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

Tanto a criança como os educadores possuem competência e agência, com capacidade e gosto pela colaboração e detentores de direito à participação (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). A oportunidade das crianças participarem, demonstra um direito e concomitantemente, uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia ao longo do processo de aprendizagem.

Nesta abordagem, as influências da pedagogia de participação foram evidentes no meu percurso prático, iniciada com a observação e a escuta e complementadas com a documentação. Posteriormente, interpretei todas as informações obtidas no contexto anterior e por fim, planifiquei todo o processo com as crianças. Assim, permitiu o cruzamento de dados, muito útil para perceber a criança em si, perscrutando as suas fragilidades, os seus potenciais, os seus desejos e interesses. Desta forma, nós e o grupo organizámos os espaços, havendo maior interação adulto-criança, permitindo o debate e a troca de ideias.

Assim, concordámos com Alderson (2005), quando relata que as vantagens pedagógicas da participação são inúmeras, entre as quais se destacam, por exemplo: a possibilidade das crianças poderem desta forma, pensar criativa, crítica e autonomamente; aprenderem a trabalhar melhor em grupo; expor as suas ideias clara e persuasivamente, e ainda a partilhar decisões e responsabilidades, contribuindo de forma decisiva para serem membros ativos e responsáveis no seio da família dos grupos de pares e da comunidade (citado por Botelho, 2011).

3.3.3. Definição e especificidade da Abordagem de Mosaico

A documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, fomentada nos Jardins de Infância da cidade de Reggio Emilia, em Itália, serviu de inspiração a Alison Clark e Peter Moss que desenvolveram a Abordagem de Mosaico (Clark e Moss, 2011).

A Abordagem de Mosaico foi desenvolvida como uma metodologia que tem como princípio valorizar as vozes da criança, descobrindo os seus ideais, as suas necessidades, os seus interesses bem como os seus desejos, através de variadas informações, principalmente o verbal e o visual (Clark e Moss, 2011). A pedagogia de Participação foi deste modo, uma presença e uma constante na vida das crianças, desde a observação, a escuta, a documentação, a interpretação à planificação.

Segundo Edwards (1999), dar voz às crianças não significa apenas uma transmissão de ideias através de palavras mas, também, as formas criativas que estas utilizam para expressar os seus pontos de vista e experiências: as cem linguagens.

A Abordagem de Mosaico é participativa, uma vez que as crianças são vistas como agentes da sua própria vida e para tal, é importante dar-lhes voz para desenvolverem os mais diversos níveis: cognitivo, intelectual, social, entre outros. É também adaptável, fornecendo aos profissionais a possibilidade de se adaptarem ao seu grupo e ao contexto onde se inserem. Esta abordagem é considerada ainda, um multi-método porque combina variados métodos, valorizando diferentes linguagens das crianças e promovendo a sua escuta, através de métodos visuais, verbais e cinestésicos. Valoriza também as brincadeiras, as ações, as reações e as formas simbólicas (fotografia e desenhos) (Clark, Moss e McQuail, 2003).

Os educadores estabelecem no dia-a-dia métodos para perceber a criança, adotando por exemplo, o uso de câmaras fotográficas. As crianças filmam/fotografam o que realmente consideram mais importante para o assunto em questão (Clark, Moss e McQuail, 2003).

Os passeios ou as visitas guiadas pelas crianças são também um método que consiste na exploração da instituição através de registos de crianças, com fotografias e filmagens (Clark, Moss e McQuail, 2003).

Também os mapas criados pelas crianças, onde registam informações que consideram mais relevantes representam um dos métodos importantes. Estes são feitos numa representação bidimensional. O mapa proporciona o registo visual que as crianças possuem do contexto escolar e fornece a oportunidade de discutirem e refletirem sobre as suas experiências, interesses, desejos e necessidades.

As reuniões são também um método que consiste numa conversa familiar, enquanto o adulto tem o dever de ser sensível, flexível e organizado na gestão das conversas, percebendo a criança na tomada de decisões, de gostos, de interesses e necessidades (Clark, Moss e McQuail, 2003).

Relativamente à documentação e observação (outros métodos), consistem no conhecimento e no registo das qualidades/níveis das crianças. A documentação apoia-se nos registos, nas fotografias/vídeos e outros meios de comunicação para definir o nível da aprendizagem de cada criança (Clark, Moss e McQuail, 2003).

É importante conversar, debater e entrevistar as crianças e adultos: pais, educadores, assistentes da ação educativa, para estabelecer elos fornecendo informação sobre as perspetivas das crianças. Esta informação pode ser de diverso teor, no que concerne às pessoas, aos espaços e às atividades. Assim, é dado às crianças oportunidade para debater, colocar hipóteses e questionar sobre uma determinada temática (Clark, Moss e McQuail, 2003).

A Manta Mágica representa também um método, sendo um momento dedicado à observação e à reflexão sobre aspetos mais marcantes desta abordagem. Assim, é possível dar a conhecer à criança a oportunidade de ver e comentar as imagens de outros ambientes e tornarem-se sensíveis, face aos sinais de desconforto por parte das crianças não-verbais (Clark, Moss e McQuail, 2003).

3.3.4. Planeamento e implementação

A Abordagem de Mosaico desenvolveu-se numa sequência de fases, podendo ir de duas a três fases: fase da recolha de informação, fase de reflexão e discussão e por

vezes recorre-se à fase de decisão, quando a temática em causa, requer uma solução concreta (Clark, Moss e McQuail, 2003).

Na primeira fase, tanto as crianças como os adultos consideram as perspetivas fornecidas pelas observações e reuniões das crianças. Nesta fase foram usados certos métodos participativos, no que respeita às câmaras fotográficas/vídeo, conversas e entrevistas, passeios, mapas e reuniões, com o intuito de conhecer as opiniões das crianças relativamente ao pessoal docente, aos espaços, à instituição em si e às atividades desenvolvidas.

Para iniciar esta abordagem com o grupo, comecei por explicar que tinha um trabalho para fazer juntamente com as crianças e que precisaria da sua colaboração. Expliquei-lhes ainda, que não era obrigatório todas as crianças participarem, mas que quem quisesse poderia colaborar.

Nove das dezasseis crianças disponibilizaram-se, prontamente, para participar neste processo, estando duas delas que, ulteriormente, tinha pensado utilizar como objeto de estudo, inseridas no grupo que aceitou o desafio.

As crianças-alvo solicitadas para a Abordagem de Mosaico tinham a mesma idade (5 anos) e tinham sexos diferentes, sendo "V" uma rapariga e "H" um rapaz.

O ponto de partida é reconhecer as competências das crianças, ouvindo-as em vez de assumirmos que elas próprias já sabem as respostas, ou seja, é necessário escutá-las para as compreendermos.

Antes de iniciar a Abordagem de Mosaico, cada encarregado de educação assinou o termo de responsabilidade, permitindo, ou não que o seu educando participasse neste trabalho investigativo. Todos os pais foram solícitos à investigação proposta (*ver apêndice VII*).

O primeiro momento incidiu nas entrevistas às crianças que aceitaram participar (*ver apêndice VIII*). Através destas, tinha o objetivo de conhecer a justificação das crianças irem ao Jardim de Infância; descobrir quais as pessoas que demonstravam ter mais/menos afinidade com elas; saber o que a criança achava do papel dos adultos na instituição; conhecer as crianças com quem mais/menos gostavam de brincar e o

porquê; conhecer o espaço onde elas mais/menos gostavam de estar na instituição e porquê; e o que as crianças mais/menos gostavam de fazer no Jardim de Infância. Também foi colocada a seguinte questão: *o que mudariam no quintal? E porquê?* Esta surgiu, uma vez que o projeto iria ser baseado no espaço exterior e por isso, gostava de ir ao encontro dos interesses específicos das crianças, uma vez que tinha conhecimento da relação que o grupo estabelecia com o espaço exterior, através da observação. E assim, queria ter a confirmação por parte delas de que realmente o espaço exterior era dos mais determinantes para elas.

A finalidade das entrevistas realizadas era, ainda, conhecer e perceber afinadamente qual a ideia que as crianças têm em relação à instituição em geral, ajudando os adultos a perceber quais os aspetos que possivelmente podem ser modificados ou mantidos, fazendo com que elas, acima de tudo, se sintam bem no espaço onde estão inseridas e para tal, consigam desenvolver estratégias de aprendizagens, explorem o mundo e tenham prazer em descobrir novas coisas.

As questões por nós colocadas tinham o objetivo de dar sempre voz às crianças, sendo estas, abertas, curtas e estruturadas de modo a permitir o seu ponto de vista.

O próximo passo foi explorar a instituição através de um passeio realizado pelas crianças, em que registaram através da fotografia, áudio e desenho (mapas), os espaços que mais/menos gostavam de estar e onde realmente se sentiam mais/menos bem. As caminhadas (Hart, 1997, Clark, Moss e McQuail, 2003) são usadas no Diagnóstico Rural Participativo e são um método de recolha de informações detalhadas sobre o ambiente das pessoas que ali vivem:

"andar sistematicamente com guias locais e analistas numa área, observando, perguntando, ouvindo, discutindo e aprendendo. A natureza física desse processo oferece possibilidades de exploração infantil no "conhecimento local" do seu próprio ambiente" (citado por Clark, Moss e McQuail, 2003, p.22).

Os circuitos foram feitos com as nove crianças disponíveis, em 3 grupos com três crianças cada, para que a atividade corresse da melhor forma, evitando a dispersão e a

agitação, que por vezes reina no quotidiano das crianças. Desta forma, houve um mapa para cada grupo sobre o espaço interior da instituição e somente um mapa para o espaço exterior, uma vez que o projeto se baseava neste mesmo e queria explorá-lo ao máximo com o grupo que aceitou o desafio. O mapa exterior foi realizado com todas as crianças que participaram na Abordagem de Mosaico (*ver apêndice IX*).

Cada mapa continha os espaços escolhidos pelas crianças, representando lugares onde lhes transmitia conforto, sendo que outras representações foram evidenciadas pelo aspeto negativo. Portanto, foram eles os guias do passeio, tendo liberdade total para escolher os locais que queriam demonstrar. As crianças utilizaram diversas formas para representar os espaços: através da fotografia, do vídeo e do desenho.

Numa fase posterior, para que a comunidade educativa conhecesse os espaços que determinada criança considera mais/menos relevante, foi definido um critério, onde fez corresponder uma cor a cada elemento, através de *smiles*: contente, indiferente e descontente. Assim sendo, o *smile* contente significa que a criança gosta de estar no determinado espaço; para crianças onde o espaço não possui significância fez-se corresponder o *smile* indiferente e o *smile* descontente representa que a criança não se sente confortavelmente bem no espaço.

No circuito feito ao interior da instituição, o par (duas crianças-alvo) escolheu uma variedade de espaços: entrada, *atelier*, biblioteca, a sua sala - Caracóis, sala das Tartarugas, *snoozland*, refeitório e dormitório.

A entrada, o *atelier*, a biblioteca, a sala dos Caracóis, *snoozland*, o salão/refeitório e o dormitório são os espaços em que as duas crianças mais se sentem bem e onde mais gostam de estar. Contudo, a criança mais comunicativa não gostou da sala das Tartarugas porque não era a sua, já a outra gostou muito, uma vez que a sala tem mais jogos do que a dela.

Estas crianças tiveram estima pelos espaços acima referidos, porque havia algo que lhes suscitou interesse, entusiasmo e curiosidade em descobrir. Por exemplo, a *snoozland* foi um espaço que não era explorado pelas crianças, logo a vontade em descobri-lo era grande. Assim, este tornou-se num espaço que mesmo não sendo explorado pelo grupo, suscitava bastante interesse. O *atelier* foi um espaço

propiciador de aprendizagens, onde exploraram várias técnicas, onde expuseram o que sentiam e onde aprenderam novas músicas.

O grupo considerou a biblioteca um espaço importante, uma vez que continha livros e que, através deles se pode desenvolver o nível de aprendizagem que até então adquiriram.

A sala pertencente às duas crianças representou um espaço agradável, onde se sentiam bem, onde gostaram de estar, de partilhar ideias e de debater assuntos. Também era um local que continha os seus pertences: brinquedos, desenhos, trabalhos construído, logo, era um espaço que possuía alguma significância.

De uma forma geral, afirmo que as crianças demonstraram ter alguma estima pela maioria dos espaços e sentiam-se bem neles. Também, me apercebi que têm uma boa noção do espaço, pois não demonstraram ter dificuldades na elaboração do mapa.

Relativamente às entrevistas feitas às duas crianças-alvo (*ver apêndice X*) concluí que a criança "H" que, aparentemente era extrovertida, participativa e comunicativa, não se sentiu à vontade para falar abertamente das questões que lhe eram feitas. Por sua vez, a outra criança "V" que considerei tímida, reservada e não comunicativa acabou por me surpreender pela positiva, uma vez que respondeu a tudo, não tendo reservas quando questionada. Deste modo, a criança "H" quando é questionada sobre assuntos mais direccionados e específicos tem dificuldade em expressar a sua ideia respondendo com respostas curtas e indo ao encontro dos seus interesses. Por outro lado, a criança "V", embora fosse tímida e reservada, respondeu assertivamente, indo ao encontro das questões solicitadas.

Para a educadora cooperante (*ver apêndice XI*) que contacta com as crianças, considera que o "H" é uma criança bastante curiosa e atenta e que gosta principalmente de brincar com os amigos e de descobrir "coisas novas". É uma criança com boa disposição e demonstra um grande à vontade para expor as suas ideias, comunicando com os outros facilmente. O local onde a educadora considera ser o eleito pelo "H" é o quintal, porque tem muito espaço para explorar, brincar, conviver, descansar e conversar.

Em relação à "V", a educadora considera que esta se sente bem no jardim de infância, e embora seja uma criança reservada, é possível perceber a cumplicidade que tem com as crianças da sala. A "V" sente-se bem na casinha do quintal e na

carrinha, pois assume um sentido de confiança e de responsabilidade ao ser a maquinista. É uma rapariga que não gosta de ser exposta nem observada.

Para a educadora, a "V" não deve gostar muito do salão nas horas da refeição, por estar constantemente a ser chamada à atenção e a distrair-se com muita facilidade.

Para os pais (*ver apêndice XI*) do "H" o espaço onde o filho se sentiu melhor foi no quintal, embora também tivesse gostado da sala de atividades, ou seja, gostou de espaços onde a descoberta e a exploração foram o grande objetivo. O espaço exterior foi para os pais de "H" determinante, pois propiciou novas aprendizagens, principalmente a nível social.

Já os pais da "V" consideraram que um dia adequado ao gosto da sua educanda seria incluir atividades (essencialmente ao ar livre, desporto e música) de que ela gosta, adequadas ao seu desenvolvimento global. Encararam o jardim de infância como promotor da interação e da socialização, particularmente com crianças da idade dela, onde pudessem brincar e aprender.

Para eles, o local onde a "V" gosta mais de estar é no quintal, pois era um espaço-chave, onde pôde desenvolver aptidões aos mais diversos níveis, desde andar de baloiço, de escorrega, jogar à bola, conversar com as crianças, destacando o contacto com a natureza.

Numa fase posterior reuniu-se toda a informação obtida para dialogar, refletir e interpretar. É neste momento que se cruzam dados e se faz o seu tratamento (Clark, Moss e McQuail, 2003). Aglomeram-se assim, as diferentes peças, em que os pais, educadora cooperante e crianças dialogaram e refletiram (fotos, mapas, entrevistas), dando origem a um *puzzle* final.

Depois de toda a informação obtida, as crianças que participaram na Abordagem de Mosaico explicaram às restantes crianças o que tinham feito, de modo a pô-las ao corrente deste processo. Era importante comunicar ao restante grupo, uma vez que com base nas respostas delas e tendo em conta as suas necessidades e interesses iriam surgir novos acontecimentos e a opinião de todos era relevante.

Na reunião com todo o grupo, concluiu-se que a maioria das crianças dava preferência ao espaço exterior, sendo propiciador de várias aprendizagens. O mesmo aconteceu com as respostas dadas pelos educandos (das duas crianças-alvo) e da

educadora cooperante, que foram ao encontro dos interesses das crianças. Assim, como o espaço exterior era apreciado por todos, diversificámo-lo, tornando-o mais apelativo e mais centrado nas necessidades das crianças.

Depois de todas as informações recolhidas e da elaboração conjunta de dados, o restante grupo que não participou, percebeu facilmente todo o processo, através da elaboração da Manta Mágica, que é a súmula de todo o trabalho investigativo, propiciando momentos reflexivos e conclusivos (métodos descritos anteriormente: entrevistas quer às crianças, pais, educadora cooperante; mapas; circuitos e desenhos) (*ver apêndice XIII*).

Numa fase final, poder-se-á concretizar a decisão sobre a continuidade ou mudança do assunto em causa. Esta fase poderá servir para a realização de auditorias internas ou de alterações no espaço (Clark, Moss e McQuail, 2003).

Ao quintal foram acrescentados, mudados e mantidos objetos, escolhidos integralmente pelo grupo (*ver apêndice XIV*): a horta vertical de paletes foi um objeto que foi acrescentado ao espaço exterior, induzindo à consciencialização ambiental das crianças; a caixa de areia foi um objeto alterado, uma vez que o tanque de areia que anteriormente constava na instituição era muito pequeno e estava inutilizado por não oferecer regras de higiene. O caixote de lixo de pneus foi um utensílio que substituiu um outro, por não estar em bom estado de conservação e o baloiço de pneu foi um objeto que serviu para colmatar a falta de baloiços, uma vez que os existentes não poderiam ser utilizados por falta de segurança e de conservação. Todo o trabalho teve a colaboração das crianças, sendo elas próprias as mentoras de todo o processo e teve a participação dos pais, que sempre se mostraram disponíveis.

Ao longo das várias fases destacámos todo o material, num espaço comum a todo o grupo educativo, para que em conjunto pudessem partilhar as suas interpretações e trocar ideias.

A voz e a envolvência das crianças foi determinante neste processo, pois era valorizada e reforçada na medida em que todas possuíam perspetivas variadas, sobre

os adultos, os espaços, os ambientes, a comunidade educativa, as atividades e a instituição (Clark, Moss e McQuail, 2003).

A Abordagem de Mosaico é um processo contínuo de cariz flexível que deve ser feito ao longo de toda a investigação, conforme a informação recolhida. Assim sendo, as fases não são restritivas e podem ser alteradas à medida que o estudo vai avançando.

O tratamento dos dados requer uma formatação prévia, de modo a guiar o investigador. Neste processo, utilizei o processo de triangulação, um procedimento flexível e adaptável.

A triangulação foi o método que deu enfoque ao meu trabalho. Este envolveu, acima de tudo, o questionamento dos dados recolhidos por diferentes pessoas, em momentos diferentes ou através de variados métodos (acima referidos).

Deste modo, este procedimento permitiu valorizar os pontos de vista no decorrer de um projeto, permitindo também ao investigador, uma visão ampla e verídica relativamente aos dados recolhidos. Neste caso, a triangulação foi feita através de diversos métodos, como as entrevistas realizadas, os desenhos, entre outros.

Todos os elementos educativos participaram na investigação, abordando crianças, pais e a educadora cooperante.

Tabela 1 - Triangulação das entrevistas - Abordagem Mosaico

| <u>Entrevistas</u> | "H" | | | "V" | | |
|--------------------|-------------------------------|-------------------------------|---|--------------------------------|-------------------------------|---|
| | Espaço eleito | Espaço que menos gosta | O que mudaria no espaço exterior | Espaço eleito | Espaço que menos gosta | O que mudaria no espaço exterior |
| Criança | Quintal | Não existe referência | Não tem ideia formada | Quintal | Não existe referência | Casa Amarela |
| Educadora | Quintal Mesa de atividades | Não existe | Não existe referência | Casinha Carrinha do quintal | Salão (nas horas de refeição) | Não existe referência |
| Pais | Quintal Sala de atividades | Não existe referência | Nada | Quintal | Não existe referência | Garantia a boa conservação dos baloiços |

3.3.5. Conclusões da Abordagem de Mosaico

Ao longo desta investigação, concluo que crianças com a mesma idade e de sexos diferentes, dão-nos respostas completamente distintas.

Outra característica importante foi o facto da criança "H" apresentar níveis de socialização elevados, facilidade em comunicar e em defender ideias. Contrariamente, a criança do sexo feminino foi reservada, tímida e não gostava da exposição. Porém, a primeira não se sentiu à vontade com as questões, tendo dado respostas curtas e diretivas, não desenvolvendo como o habitual, ou seja, questões direcionadas sobre uma determinada temática e o facto de estar separado do grupo pode ter influenciado esta criança.

Relativamente à segunda criança, mesmo sendo reservada, deu respostas que até então não usara connosco, surpreendendo-nos positivamente. O facto de estar afastada do grupo quando questionada não a afetou, comparativamente à outra criança.

A decisão de todo o grupo foi importante, além das duas crianças-alvo, contribuindo para a aceitação e argumentação de opiniões, indo ao encontro de todos os interesses e necessidades comuns.

A relação e a afetividade que a criança tem com a família é muito importante, pois facilmente lhe transmite as perspetivas que tem e as suas ideias são-lhe expressas espontaneamente, sentindo-se à vontade para retratar os seus pontos de vista, as suas ideias, os seus desejos e as suas dificuldades na sociedade.

PARTE II - PRÁTICA EDUCATIVA NO ÂMBITO DO ENSINO DO 1.º CEB

CAPÍTULO 4 - CONHECIMENTO DO CONTEXTO EDUCATIVO

4. Caracterização do Ambiente Educativo no ensino do 1.º CEB

4.1. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas, onde experienciei a prática educativa é constituído por dez jardins de infância, dezoito escolas do 1.º ciclo e duas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ainda, por uma escola do ensino secundário (Escola Sede), inserido em várias freguesias do distrito de Coimbra. A população escolar do Agrupamento é formada maioritariamente por estudantes, cuja proveniência é diversificada: provém de meios predominantemente rurais, pertencendo globalmente a um nível socioeconómico baixo.

A escola está situada nos arredores de Coimbra, capital de distrito, numa zona que serve de moradia a muitos dos trabalhadores da cidade, sendo considerada uma região-dormitório.

4.2. Caracterização da Escola

A instituição onde realizei o estágio situa-se numa zona rural, na periferia da cidade de Coimbra, cujo horário era das 09h00 às 16h00/17h30, com uma hora e meia para almoço das 12h30 às 14h00 (*ver anexo VI*).

No edifício da escola verifiquei a existência de cinco salas de aula distribuídas por dois pisos, sendo que uma delas se destina ao apoio ao estudo e à terapia da fala; uma arrecadação de materiais; uma biblioteca; um gabinete para os docentes da instituição; um refeitório com cozinha; uma sala equipada para preparar refeições (para docentes) e, ainda, um grande espaço exterior amplo com campo de futebol e áreas ajardinadas.

A equipa docente era constituída pela coordenadora, com componente letiva (minha orientadora de estágio), e por mais três professoras com turma atribuída, uma professora de apoio ao estudo e uma responsável pelas crianças com NEE. A biblioteca era gerida também por uma professora, mas nem sempre se encontrava em tempo letivo.

Os alunos tinham a possibilidade de frequentar aulas de inglês, música, atividade física e desportiva e expressões, como atividades de enriquecimento extracurricular (AEC).

4.3. Caracterização da Turma

A prática educativa desenvolveu-se numa turma de 18 alunos, sendo dez do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, todos com nacionalidade portuguesa. O grupo era composto por dois anos distintos: o 3.º e o 4.º ano de escolaridade, sendo que catorze dos alunos eram do 3.º ano e os restantes quatro do 4.º ano de escolaridade.

No final do 1.º período uma aluna do terceiro ano emigrou, passando a turma a ser composta por 17 alunos.

A turma continha três elementos do 3.º ano com necessidades educativas especiais e, além destes, mais dois, segundo o Plano de Turma (PT) com necessidade de acompanhamento ao estudo na área de português e de matemática, sendo estes últimos, de cada um dos anos. Segundo *Colorado Department of Education* ², dificuldade de aprendizagem específica, significa uma desordem em um ou mais dos processos psicológicos básicos, envolvidos na compreensão ou na utilização de linguagem falada ou escrita, que se manifesta na capacidade imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos.

Dos três alunos com necessidades educativas especiais (NEE) um sofria de atraso cognitivo, outro de hiperatividade e o restante de dislexia. O primeiro deles tinha dificuldades em acompanhar o ritmo da turma, tendo um plano de trabalho individualizado (PIT) ³, consolidando por isso, temáticas que respeitavam o programa e as metas curriculares de aprendizagem do 2.º ano de escolaridade. O segundo apresentava níveis de concentração baixos e conseqüentemente, demonstrava dificuldades em acompanhar a turma. O terceiro elemento apresentava dificuldades significativas ao nível linguístico: dislexia. Os dois últimos referidos acompanhavam a turma do 2.º ano de escolaridade, uma vez que não conseguiam acompanhar a turma a que pertenciam ⁴.

As informações que obtive sobre as características da turma, partiram de observações que efetuei durante as diferentes atividades que as crianças desenvolviam, bem como a forma como debatiam e refletiam sobre uma determinada temática. Assim, foi possível perceber os seus interesses, necessidades e desejos educativos. O ato observativo implicou não somente ver e escutar, mas também, conduzir (numa fase posterior) os interesses dos alunos, apelando à criatividade e à exploração. "*A observação [é então] um meio de mediatizar o real que se pode inscrever num contínuo que vai de uma observação espontânea a uma observação mais estruturada e sistemática*" (Ferreira e Santos, 1994, p.66)

Foi devido à observação que fiz e ao escutar os alunos⁵, que percebi como funcionava a instituição, a forma e o modo de trabalho da orientadora cooperante, as dificuldades dos alunos, entre outros. Todo o manancial captado e vivido enriqueceu o modo como vim a agir, a trabalhar, a refletir, a salientar os diversos aspetos visionados e, a forma como melhor deveria selecionar as atividades. Também permitiu conhecer e aprofundar melhor os conhecimentos individuais, estando a par das suas fragilidades, das suas angústias, das suas personalidades e das características que as definem como um ser único e singular. Assim, senti-me mais confiante para desenvolver relações, responder facilmente aos desafios surgidos, valorizando acima de tudo, os interesses e as necessidades.

² Consultado em: <http://www.cde.state.co.us/cdesped/sd-sld>

³ O PIT é um documento que unifica o projeto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que promova atividades de carácter ocupacional e se possível, uma atividade profissional. É entendido como um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo com a finalidade de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais precisas à inserção familiar e comunitária (Pereira, Crespo, Croca, Correia, Breia, Micaelo, 2008).

⁴ Informações tidas através de conversas com a orientadora cooperante.

⁵ O uso da palavra "aluno(s)", ou outra palavra referente à mesma e "professor(es)" reportam-se, de uma forma genérica, a toda a população de discentes e docentes, respetivamente, não querendo de certo modo, particularizar sexos, sabendo contudo, a importância da sua especificidade. Optei por esta estratégia, devido ao facto de, tornar a leitura deste documento, fácil e fluente, evitando a repetição constante. Executa-se, aquando me referencio a um(a) aluno(a) em específico ou à orientadora cooperante.

A turma, holisticamente, era interessada, motivada e estava predisposta a aprender e a descobrir, em todas as atividades que iam sendo realizadas. Contudo, não demonstrava autonomia no desenvolvimento nas atividades, sendo para mim, uma questão alarmante, tornando-se numa preocupação constante ao longo de todo o processo. Segundo a LBSE, a escola deve premir pelo bom desenvolvimento *"da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários [valorizando] a dimensão humana do trabalho"* (art.º 2.º, n.º 46/86, de 14 de outubro). Por esta razão, a Reforma do Sistema Educativo pressupõe a adoção de *"metodologias centradas no aluno, sujeito da construção do seu saber, atribuindo ao professor um papel orientador (...) das aprendizagens a realizar"* (Cardoso, Peixoto, Serrano, Moreira, 1996, p.72).

Com o desenrolar de todo o percurso, as crianças começaram a ter mais autonomia, assumindo um papel ativo e central no processo de ensino-aprendizagem, tomando decisões, colaborando na aprendizagem dos pares e refletindo sobre conteúdos lecionados. Desta forma, o grupo tornou-se, gradualmente, participante ativo do seu próprio percurso.

No entanto, a indisciplina⁶ e a falta de cidadania eram uma realidade visível na sala de aula, não só entre os elementos da turma, mas também com a docente, ou seja, globalmente havia um défice generalizado de comportamento.

A indisciplina na sala de aula apresenta-se hoje em dia, pela dimensão que tem vindo a adquirir, como um dos maiores problemas da sociedade atual. Para Afonso (1995 citado por Estrela, 1992), a indisciplina aponta para a perceção generalizada de problemas disciplinares, violência e falta de civismo, num ambiente marcado pela falta de autoridade e pelo facilitismo. Ainda, para Garcia (1999), envolve pois um conjunto de causas diversas, e muito comumente reflete uma vasta combinação de causas: causas externas e internas à escola. As primeiras referem-se à influência que atualmente é exercida pelos meios de comunicação, violência social e ambiente familiar. Relativamente às causas provenientes no interior da escola, incluem por sua vez, o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de

relacionamento humano, o perfil dos alunos e a sua capacidade para se adaptar aos esquemas escolares.

Apesar de tudo, os alunos eram recetivos a novas iniciativas e experiências, envolvendo-se dinamicamente e com empenho nas diversas atividades que iam sendo propostas. A maioria deles, mostrava real interesse em desenvolver atividades de expressão plástica, mas não propriamente o ato de desenhar, mas sim, tarefas que envolvessem pintura com tintas e pincéis; recorte; colagem e trabalhos com tecidos. Além disso, despertava-lhes a curiosidade por determinadas temáticas da Matemática e Português, quando as atividades eram de cariz lúdico.

Estes eram afáveis, alegres, carinhosos, gostando de experimentar coisas novas e diferentes. Foi importante deixá-los fluir de novas coisas, novos materiais, para assim, permitir que se estimulem aprendizagens significativas e diferenciadas. Sabendo que cada aluno tem potencial diversificado, quanto mais conteúdos forem lecionados maior possibilidade haverá em encontrar interessados nos mesmos.

As interações na turma consideram-se médias, havendo muitas vezes conflitos entre eles. Contudo, houve cooperação entre si, como por exemplo: na leitura oral, quando um aluno não estava a acompanhar, os restantes não hesitavam em apontar no texto a linha que estava a ser lida; também ajudavam o colega com necessidades educativas especiais a consolidar conhecimentos, explicando e dando exemplos.

A criança apreende o mundo através das relações e interações que estabelece com as pessoas que a rodeia, sendo adulta ou não. Deste modo, ela partilha experiências, conhecimentos e coopera entre si. Para Marques (2012) a interação entre crianças é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes no seu desenvolvimento.

⁶ Indisciplina é definida como um comportamento que colide com o vetor primário da aula, que é o ensino, e que o professor tenta usualmente corrigir através das suas ações (Doyle, 1985, citado por Lopes, 2013, p. 42).

4.4. Organização do Ambiente Educativo

4.4.1. Caracterização do Espaço Pedagógico

A sala da turma, onde experienciei a minha prática educativa, era definida por um espaço amplo, acolhedor, iluminado, bem ventilado, com luz natural e com pouca decoração, ou seja, os trabalhos dos alunos não eram marcadamente visíveis, ausência de cartazes sobre informações dos conteúdos já lecionados, tendo somente fotografias dos elementos da turma. Contudo, servia satisfatoriamente as necessidades dos alunos. Na sala de aula não existiam espaços destinados a tarefas específicas, havendo apenas um local definido à higiene/necessidade (como por exemplo: lavar as mãos, beber água, lavar materiais) e um espaço de arrumação, que continha materiais específicos de cada elemento da turma. Assim, a maior parte do espaço destinava-se à componente letiva (prática e teórica).

O espaço era composto por duas portas, uma delas estava ligada a outra sala de aula, destinada a apoiar crianças com dificuldades de aprendizagem⁷. As partes laterais da sala eram compostas por grandes janelas que iluminavam a aula. Na parede frontal havia um *placard*, um quadro de giz e ainda, dois grandes armários que armazenavam materiais de cada aluno: livros e materiais, úteis para o desenvolvimento da componente letiva.

Assim sendo, houve que ter em conta a disposição da sala de aula, o espaço de movimentação, a disposição dos alunos em função das suas especificidades próprias, a distância a que estavam uns dos outros, não pondo em causa a audição e a visão e, outras características. A disposição das mesas na sala seguia um critério elaborado através de grupos, uma vez que se encontravam dois anos de escolaridade juntos (3.º e 4.º anos). O terceiro ano ocupava dois terços da sala, e o quarto ano um terço. Deste modo, a forma como as mesas estavam dispostas era distinta. As mesas (do 3.º ano de escolaridade) estavam dispostas por filas paralelas, estando apenas um elemento em cada mesa, proporcionando *"um menor número de interações entre si e um maior controlo da atenção por parte do professor"* (Ferreira e Santos, 1994, p.44). Esta disposição, por outro lado, não favorecia a discussão, nem a realização de atividades em diáde e em grupo, sendo um ponto negativo no processo ensino-aprendizagem.

Teixeira afirma que (1999, citado por Silva e Leal, 2003) é na discussão com os colegas que a criança exercita a sua opinião, a sua fala, o seu silêncio, defendendo o seu ponto de vista. O trabalho grupal estimula o desenvolvimento do respeito pelas ideias de todos, a valorização e discussão do raciocínio, não favorecendo somente a correlação de experiências mas também, criando situações que favoreçam o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito entre si.

O trabalho coletivo era frequente no grupo do 4.º ano de escolaridade, facilitando a promoção da comunicação e a possibilidade de cooperação e colaboração entre colegas. Calderón (1978, citado por Silva e Leal, 2003) defende que o trabalho de grupo pressupõe uma relação significativa entre duas ou mais pessoas que têm um objetivo comum e desempenham juntas determinadas atividades, passando por diferentes processos de interação. Deste modo, é através desta prática que o aluno se relaciona de modo diferente com o saber, onde há um momento de troca, em que a criança se depara com diferentes perceções.

As referidas disposições na sala contribuíram para o bom funcionamento da turma, uma vez que de forma genérica, era caracterizada por ser indisciplinada e com problemas de concentração ⁸.

⁷ O termo: dificuldades de aprendizagem é usado para descrever uma perturbação que interfere com a capacidade para guardar, reter, processar ou produzir informação (Nielson, 1999).

⁸ *"A disposição em círculo [implicaria] entre os estudantes maior contacto ocular e corporal uns com os outros, o que [acarreta] um maior número de interações dos estudantes entre si."* (Ferreira e Santos, 1994, p. 44).

4.4.2. Caracterização das Práticas da Professora Cooperante

A intervenção educativa da professora cooperante, apesar de algumas práticas já referidas, vou desenvolver outras que me chamaram à atenção pelos diversos motivos, e que, de certo modo, me ajudaram ao longo da prática educativa. Os aspetos mais relevantes da sua ação pedagógica foram a competência que sempre demonstrou face aos alunos com problemas familiares e de outra ordem, e a relação que estabelecia com elas, sendo amável, calma, compreensiva e humilde. Ao longo do processo ensino-aprendizagem, a docente sempre se pautou por valores de confiança entre o grupo, diálogo e partilha de experiências e vivências marcantes.

O lado humano e a afetividade que a orientadora demonstrava para com eles tornou-se fulcral, permitindo que cada elemento da turma fosse valorizado, bem como a individualidade, influenciando a confiança e o bem-estar.

Não pondo em causa os métodos de ensino e trabalho da orientadora, entendo que sua benevolência, o facilitismo e a não imposição de autoridade foram o melhor caminho para gerar a indisciplina na sala de aula, apesar de poder haver alguma complacência em situações pontuais.

A crise de valores, segundo Estanqueiro (2010), obriga a repensar algumas prioridades, no sentido em que, a sociedade é marcadamente consumista, individualista e competitiva, focada nos prazeres imediatos. Assim é importante, que as crianças aprendam os valores éticos, para assim, orientar a sua vida face aos outros.

Esta deveria ter criado momentos de partilha, de reflexão e de debate sobre ações positivas e negativas a ter numa sala de aula e na sociedade em geral; discutir imediatamente sobre o comportamento menos bom de um aluno; mostrar vídeos para a prevenção destes casos, entre outras situações: ajudando-os a conhecer, a apreciar e a praticar os valores morais básicos, que fazem parte da nossa herança cultural. *"Ser reflexivo é uma forma de estar em educação"* (Lalanda e Abrantes, 1996, p. 58). Refletir é uma ação *"ativa, persistente e cuidadosa"* (Zeichner, 1993, p.18) em que o fim justifica os meios e em que todos os intervenientes, principalmente o professor⁵, trabalha em conjunto com outros (crianças, comunidade), com os mesmos objetivos e para uma mesma finalidade: *"criar atitudes que proporcionem um pensamento efetivo, uma postura*

mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas" (Lalanda e Abrantes, 1996, p. 55).

A orientadora cooperante desenvolvia o currículo, de forma flexível, modificando-o de acordo com as necessidades da turma, adotando estratégias e metodologias para facilitar todo o processo de ensino-aprendizagem. A par disto, desenvolvia determinadas características do método tradicional de ensino, no sentido em que a orientadora era o sujeito ativo no processo de aprendizagem, responsável pelo ensino, através de aulas expositivas. A comunicação é exclusivamente verbal, ignorando, por vezes, os meios audiovisuais e utilizando somente, o quadro, limitando os alunos à passividade de meros observadores (Marques, 1983).

Perrenoud (1993) defende que numa pedagogia tradicional, a preparação baseia-se numa grelha fixada para o ano letivo e num plano de estudos estruturado, fazendo com que o professor escolha os exercícios e as fichas que considera pertinentes, deixando pouco à inovação.

O trabalho por projeto não foi uma constante, sendo apenas adotado no decorrer da prática educativa das estagiárias.

O professor deve promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico, resultante da produção e uso de saberes diversos, integrados em ações sociais e eticamente, situados no contexto em que está inserido (DGIDC, 2001).

O uso do manual teve um determinante impacto na sua prática, adotando-o e sendo o principal método, tornando-se num aliado fiel. Assim, o trabalho com os alunos estava praticamente idealizado, seguindo apenas o manual escolar.

A docente implementou uma regra, no que diz respeito à utilização de mochilas, uma vez que são dos utensílios de transporte de material didático mais comum nos alunos e também, com mais efeitos nefastos para a sua saúde. Deste modo, não possibilitava que eles andassem com peso excessivo dos manuais escolares na mochila, permitindo apenas um ou dois manuais, para realizar os trabalhos de casa, estando os restantes na sala de aula.

O trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão docente era uma característica da prática da orientadora cooperante, ou seja, o trabalho implementado na

turma era fruto de um trabalho conjunto com outra professora. Nóvoa (2009, p. 40) defende que:

"hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho".

Tal como afirma Serra (2004), deve haver uma preocupação de construir o saber de forma articulada, integrando abordagens globalizantes.

PARTE II - PRÁTICA EDUCATIVA NO ÂMBITO DO ENSINO DO 1.º CEB

CAPÍTULO 5 - PRÁTICA EDUCATIVA

A prática pedagógica adquirida permitiu-me desenvolver todos os níveis de carácter pessoal e ampliar os de âmbito profissional. Foi a partir da prática pedagógica que tive contacto real com a profissão, enquanto professora, pois foram-me propostas várias experiências práticas e reflexivas.

Ao longo deste percurso tracei determinados objetivos que consistiram no desenvolvimento do ato de observar, na capacidade de aplicar e relacionar os conhecimentos até então adquiridos. A análise, a reflexão e a resolução de práticas foram também setores que desenvolvi na prática. A análise e a reflexão constante permitiram-me, assim, perceber e participar nas múltiplas valências organizacionais que definiam a instituição.

A prática educativa foi subdividida em três etapas: Etapa do Reconhecimento e da Integração, Etapa da Implementação e Etapa da Retrospeção. Estas etapas não foram estanques, nem se desenvolveram de forma isolada pois, houve uma interligação entre elas, constituindo um todo que se desenvolveu e se aperfeiçoou ao longo do período em que decorreram. O passo seguinte foi descrever e aprofundar cada etapa, descrevendo todo o processo.

5.1. Etapa do Reconhecimento e da Integração

Esta primeira etapa de (re)conhecimento e por sua vez, de integração, constituiu para mim, numa observação atenta e cuidada do contexto e espaço educativo, mais propriamente, a forma como se organizavam o ambiente educativo e as práticas da orientadora cooperante.

Inicialmente, a minha observação assumiu um papel ativo, recolhendo informações sobre o contexto educativo em que estava inserida, bem como participava, pontualmente, nas intervenções. Assim, foi possível compreender e apreender as dinâmicas instauradas pela orientadora, conhecer a forma de trabalho da turma e o ambiente educativo em que se inseria. Também a individualidade de cada criança e os interesses e necessidades que demonstravam, ajudaram a que realizasse intervenções ponderadas e refletidas.

Para Lalanda e Abrantes (1996), uma observação origina uma série de ideias que permanecem intrinsecamente associadas, tendo uma determinada finalidade.

Assim, foi através da observação que fiz durante as primeiras semanas, que permiti que não interpretasse e classificasse de modo enganoso determinadas situações e acontecimentos, sem antes ter algum conhecimento genérico sobre a turma. A observação esteve sempre presente no processo de ensino-aprendizagem, sendo constante e efetuada de forma gradual, tornando-se cada vez mais objetiva e diretiva, uma vez que os pequenos pormenores que numa fase anterior me passavam despercebidos, começaram a ganhar relevância e a exigir cuidado.

Os dados recolhidos durante o dia eram sempre confrontados com a minha colega de estágio e com a orientadora cooperante, havendo um cruzamento de informação e pontos de vista, enriquecendo todo o processo observativo, para melhores resultados no futuro.

Após um período de observação e de reconhecimento, comecei a intervir, elaborando fichas pontuais de trabalho para os dois anos de escolaridade e a criar momentos para a expressão plástica. Estes momentos foram muitas vezes ignorados pelo corpo docente (orientadora), desvalorizando a sua importância e os possíveis desenvolvimentos, que através deles, podiam despoletar na criança, interessando-se simplesmente com matérias às quais será posteriormente avaliada:

"A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade. A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies" (ME, 1998).

Quanto ao aluno com necessidades educativas especiais, de acordo com a orientadora, tinha de ser acompanhado frequentemente, estando ele mesmo ao seu encargo. Contudo, em atividades mais simples e mais lúdicas, a criança partilhava as

mesmas experiências que as restantes, tentando acima de tudo integrá-la. A inclusão é vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos, através de uma participação ativa na aprendizagem, cultura e comunidade. Envolve modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias, garantindo a educação de todos (UNESCO, 2005)⁹.

Nesta fase, desenvolvi alguns princípios como: estimular nos alunos a criatividade e a imaginação, bem como, explorar diferentes materiais, desenvolver a sensibilidade estética, fomentar o raciocínio lógico, saber defender as suas ideias, escrever e discutir sobre temáticas, incutindo comportamentos que favorecessem aprendizagens significativas. Esta fase permitiu-me perceber melhor a turma, conhecer as suas especificidades, o que foi útil e gratificante para o desenvolvimento das etapas seguintes.

A avaliação desta primeira fase correu bem, pois, se inicialmente sentia algum receio quanto à minha eventual capacidade, este foi ultrapassado com o avançar e envolvimento das atividades. Esta etapa foi benéfica, pois graças a ela percebi o funcionamento e o contexto educativo de toda a instituição e por conseguinte, facilitou a minha adaptação, desenvolvendo e criando estratégias para superar as lacunas.

5.2. Etapa da Implementação

A segunda etapa consistiu na implementação da minha atuação, lecionando conteúdos programáticos e desenvolvendo atividades previstas por mim e pela minha colega de estágio, com a supervisão da professora cooperante. As atividades respeitaram o Programa e as Metas Curriculares de Aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A par disto, desenvolvemos o Projeto que teve como tema *Momentos e Monumentos*.

⁹ Consultado: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/cultural-diversity/2005-convention>

Tratou-se de um projeto cultural que visou a promoção e o conhecimento sobre esta mesma região aos indivíduos que lá moram e interagem. Ao longo do seu processo escutei e consultei os alunos. Com o projeto, os alunos foram consciencializados para a importância de preservar os monumentos e vestígios passados que foram, e são ainda hoje, um marco para a localidade em questão.

Para uma melhor orientação das práticas que desenvolvi, senti necessidade de delinear o meu trabalho, elaborando planificações e, por conseguinte, refletindo sobre elas. Relativamente às reflexões, tentei fomentar o espírito crítico e desenvolver a capacidade de resolução de problemas. De forma gradual, o meu à vontade e a forma de estar e de agir foi-se modificando, sentindo-me mais capaz e mais confiante, o que conduziu a uma reformulação da forma como planificava.

Para que os momentos de ensino-aprendizagem fossem cada vez mais construtivos e motivantes, planificámos, tendo como máxima a aprendizagem pelo lúdico, conciliando as várias áreas, de modo a que todas se articulassem, para assim, enriquecer todo o processo. Planificar é, pois, uma conversão de uma ideia ou de um propósito num curso de ação, plasmando, de certo modo, as nossas previsões, desejos, aspirações e metas, possíveis de serem representadas (Zabalza, 1992) e indo ao encontro dos interesses dos alunos, bem como das suas necessidades.

A aprendizagem pelo lúdico proporciona à criança uma melhor perceção do mundo que a rodeia, de uma forma motivadora e atraente, permitindo que construa conceitos e ideias, desenvolva capacidades como: atenção e afetividade, estabeleça relações lógicas e cognitivas e, acima de tudo, que socialize com outros. Assim sendo, ela beneficia de uma motivação própria e individual para tornar a aprendizagem com mais sentido, pelo que pode constituir num mecanismo de potencialização, na medida em que esse é a finalidade primordial. Segundo Almeida (2009), o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano, deixando de ser apenas o simples sinónimo de jogo. Defende também que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, permitindo o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Júnior (1929, citado por Kishimoto, 1993) afirma que é pelo jogo que a criança se revela. As suas inclinações, sejam boas ou más, a sua vocação, as suas aptidões, as suas habilidades, o seu carácter está latente ao longo do seu processo formativo, tornando-se visível pelo ato de jogar.

Assim, a aprendizagem pelo lúdico contribuiu positivamente para o funcionamento da turma, uma vez que demonstraram gradualmente mais autonomia, mais empenho, mais concentração e mais participação nas tarefas propostas, aspeto que anteriormente era uma característica menos assídua. Penso que este método foi muito útil, na medida em que potencializou, num grupo com indisciplina, mais interesse e motivação.

As áreas curriculares - Português, Matemática e Estudo do Meio -, assentaram em valores lúdicos, retirando, de certo modo, a componente teórica e expositiva que muitas vezes, costumava estar presente na lecionação por parte da docente e que, no desenrolar da nossa prática fomos tentando minimizar. As Expressões, nomeadamente a Expressão Plástica e a Educação para a Cidadania estiveram também sempre presentes no ambiente educativo.

Na componente prática do percurso, introduzimos um aspeto que tínhamos reparado na fase de observação, que consistia na ausência de atividades de expressão plástica:

"a arte deve ser valorizada nas escolas como uma forma de usar sentimentos, a sensibilidade e a compreensão de aspectos vitais que muitas vezes requerem expressão por meios que não são racionais nem lineares. (...) As artes expressam uma forma de conhecer o mundo que é pessoal, mas que pode ser compartilhada com os outros" (Spodek e Saracho, 1998, p. 352).

Constatei assim que, a falta de situações plásticas favoreceram também o acréscimo da indisciplina, uma vez que através delas, o aluno se encontrava concentrado no desenvolvimento da atividade, motivado por fomentar novos conceitos e novos materiais, influenciando o nível comportamental da turma.

A indisciplina esteve muitas vezes presente nos momentos de aprendizagem, pelo que eu e a minha colega decidimos construir, juntamente com a turma, um quadro que contemplasse as regras a ter na sociedade e, principalmente, numa sala de aula: apelando aos bons comportamentos. Também foi acordado que, ao final de cada dia, os dois alunos que demonstrassem bons comportamentos, depois de um debate e de um acordo conjunto, receberiam uma estrela prateada, de modo a recompensá-los e por sua vez, a incentivar o resto da turma. *"O reforço social é o acto que consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente recompensadora (consequência positiva) (...) o que faz com que a frequência deste aumente"* (Rutherford e Lopes, 1993, pp.63-64).

A falta de disciplina está cada vez mais presente na sociedade e é o produto de várias condicionantes que afetam o crescimento da criança desde a sua origem social, à organização da escola em que está inserida, até ao ambiente familiar a que pertence. Segundo Lopes (2013), um professor, para prevenir a indisciplina, deve promover competências académicas acima de todas as outras, dado que constituem a condição básica aos conteúdos programados. Caso contrário, os alunos não só não quererão estudar, como não poderão estudar, uma vez que, por exemplo, não adquiriram a competência para a leitura. Também devem possuir capacidade de organização e gestão da sala de aula, um aspeto decisivo para o funcionamento equilibrado da turma e para a inibição da indisciplina.

Um aspeto que considerei preocupante relacionou-se com a falta de habilidades básicas para ler e escrever, nomeadamente no que diz respeito à ortografia: não compreendiam como as palavras deviam ser grafadas. Os erros ortográficos derivavam de várias razões, como a falta de interesse que a criança demonstrava, problemas de atenção e concentração, problemas familiares, bases linguísticas não consolidadas, baixo rendimento cognitivo, falhas na compreensão da linguagem falada, limitações em termos de leitura escrita, entre outros. Deste modo, eu e a minha colega de estágio, ao apercebermo-nos desta lacuna, começámos a fomentar momentos mais específicos e direcionados para "combater" este problema, através de exercícios linguísticos próprios. Lopes (2011, p.17) cita que a:

"ortografia é uma das componentes da linguagem escrita [e] que pode ser definida como a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceite e respeitado por todos, que revela o seu carácter convencional (...), ditado pelo costume e etimologia das palavras (...), pelo uso e evolução histórica. Trata-se, assim, de um código de representação que reflecte a história e cultura da língua que representa" (Horta e Martins, 2004).

Um aspeto que considerei menos positivo esteve relacionado com a falta de participação dos pais no decorrer das atividades letivas. Assim sendo, as famílias não colaboraram satisfatoriamente connosco, havendo uma comunicação pouco visível e transparente entre os dois eixos: a escola e a família. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2005, secção II, art.º 7, alínea *m*) advoga que a escola deve *"participar no processo de informações e orientação educacionais em colaboração com as famílias."*

Segundo Ferreira e Santos (1994), há vantagens no trabalho cooperativo com famílias, permitindo que o professor ³ mantenha os alunos e alunas mais motivados na aula, conseguindo dar respostas mais individualizadas; quanto aos pais, estes, compreendem melhor os objetivos e os métodos de ensino, sendo capazes de acompanhar melhor os filhos.

Antes de realizar algo, deve-se ter sempre na mente um objetivo a cumprir, uma meta a alcançar, assim como procurar nas intervenções, que tudo corresse da melhor forma possível e que conseguisse atingir o desejado. O receio foi sentido nas mais diversas situações e dúvidas surgiram: se os alunos se motivariam e envolveriam nas atividades propostas, se conseguia controlar a turma, se era perceptível a mensagem que queria transmitir, se o meu discurso e a minha explicação era acessível a todos os elementos da turma e se conseguiria adotar estratégias quando uma criança não percebesse um determinado conteúdo.

Outra inquietude que tive foi perceber como é que poderia elaborar uma planificação indo ao encontro dos interesses da turma, ou seja, se alguma vez conseguiria fazer com que esta estivesse implicada e motivada nas atividades

planeadas. Contudo, com o desenvolvimento da minha prática, percebi que a planificação possui um cariz flexível, podendo ser aperfeiçoada aos níveis do grupo, considerando, deste modo, os seus interesses e desejos. Assim, a aprendizagem tornou-se mais lúdica, mais dinâmica e mais estimulante.

A logística do tempo e o controlo do grupo foi algo que também me preocupou: será que conseguirei criar estratégias para que o grupo esteja concentrado e motivado? Que fazer caso um aluno seja o alvo de distração da turma? Quais as palavras que mais se podem adequar para acalmar o aluno perturbador? E se não conseguir finalizar o que tinha planeado? Estas questões faziam parte da minha rotina diária sempre que desenvolvia (inicialmente) a minha prática, mas com o tempo e com melhor conhecimento da turma, percebi como deveria resolver estas minhas fragilidades. Desta forma, adotei sempre um clima harmonioso, estimulante, produtor de aprendizagens, não propiciador de conflitos, sem descurar o rigor nas atuações.

A orientadora cooperante demonstrou cooperação com o meu trabalho, ajudando-me a refletir sobre as minhas prestações, bem como a dinamizar a turma e a criar estratégias quando por vezes se encontrava mais inquieta.

Ao longo de todo o desenvolvimento da minha prática educativa, encarei o alunos como protagonistas ativos e competentes, facilitando o diálogo e interação com a comunidade e com a cultura instituída. Antes de tratar qualquer assunto eu e a minha colega de estágio apelamos à partilha, à discussão e à oferta de oportunidades para que houvesse *feedback* entre eles, construindo a noção de coletividade entre grupos.

Aprendi, acima de tudo, a ouvir e a valorizar a criança, e partir daí para a exploração, criando e estimulando momentos e propiciando oportunidades.

5.3. Etapa da Retrospeção

Esta última etapa consistiu no desenvolvimento das práticas pedagógicas, com base nas planificações, na atuação e na avaliação reflexiva, que estive de acordo com

os conteúdos programáticos estabelecidos ao nível do Agrupamento, tendo em conta a avaliação da etapa anterior.

A turma contribuiu para a tomada de decisões, negociando o contexto para a aprendizagem. Esta relação de confiança mútua, entre as partes, deu-lhes confiança para partilhar os seus interesses com a equipa educativa. Por outro lado, verificou-se um aumento da sua autoconfiança, a conceber opiniões próprias, a expressar-se através de uma multiplicidade de linguagens, de modo a que houvesse respeito e compreensão pelas suas diferenças, sendo que escutar as vozes um do outro é entendido não somente como um requisito respeitável, mas também fundamental para o aspeto colaborativo da aprendizagem (Kinney e Wharton, 2009).

Ao longo desta caminhada, proporcionei às crianças o trabalho em pares e em pequeno grupo, de modo a que houvesse uma partilha de ideias e entreaajuda, soubessem criticar de forma positiva e/ou negativa, respeitassem as opiniões restantes, sabendo acima de tudo, estar em comunidade.

Aprendi que, devido a uma boa observação, é possível perceber as características individuais dos elementos da turma, bem como as suas necessidades e os seus interesses. O ato de observar é um método de carácter sucessivo, caso não o seja, perde a sua validade, podendo transmitir informações erróneas.

No estágio aprendi também que a pedagogia de participação ¹⁰ vê os alunos como tendo o direito de serem escutados, definindo as suas ideias e, de aceitar e valorizar os pontos de vista dos outros.

Braga (2001, p. 127) afirma que o ato de refletir é "*articular diferentes áreas de saber - pensamentos e acções - [requerendo] uma metacognição - um saber acerca do saber*".

A prática reflexiva é um processo que facilita o desenvolvimento da ação presente e futura, a partir da perspetivação de comportamentos passados e atuais, e da reconstrução do significado das experiências. Assim, permitirá descobrir erros, reequacionar problemas e atuações (Cunha, 2008). Contudo, o facto de planear não

significou um requisito de cumprimento obrigatório no estágio, mas sim, um mapa que me orientou, assumindo um carácter flexível.

As planificações foram sempre elaboradas em parceria com a colega de estágio, havendo uma partilha de conhecimentos, uma maior probabilidade de resolução de problemas, interação e articulação nos mais diversos conteúdos. Posto isto, as planificações tinham o intuito de apelar à concentração e motivação dos alunos, intercalando atividades que exigiam um maior esforço mental com outras de menor esforço, obtendo por isso, uma articulação coerente.

No decorrer da prática tentei, acima de tudo, ser flexível, ter espírito crítico face à minha atuação, ser reflexiva, racional, guiando-me e orientando-me pelos meus pensamentos e pelas minhas ilações, fruto das necessidades e desejos que a turma apresentava. Tentei promover o espírito de cooperação e de autonomia entre os indivíduos, bem como criar um ambiente estimulante e um clima afetivo, atendendo às solicitações e particularidades de cada elemento da turma.

A minha postura e a minha comunicação verbal para com as crianças, tiveram em conta a informação e a forma como apresentava. O mesmo aconteceu com aspetos não-verbais da comunicação, uma vez que, determinados gestos podem ser indicadores de um estado, de uma repreensão, de um elogio, entre outros.

"Estas formas não-verbais de expressão no docente, o sorriso, o olhar, o franzir do sobrolho, o trejeito, os movimentos da cabeça, que aprovam ou desaprovam, os gestos da mão e dos dedos que designam os alunos e os convidam a exprimir-se ou a parar, as posturas corporais que indicam a surpresa, a expectativa, o interesse, a decepção, etc., são espontaneamente decodificados pelos alunos em sinais positivos, negativos ou neutros" (Postic, 1984, p. 131).

Assim sendo, na lecionação de conteúdos e ao longo do processo de ensino-aprendizagem, recorri, por vezes, às formas de comunicação não-verbal (desde o sorriso após uma ação positiva, ou até para indicar de forma assertiva um comportamento, ou uma participação, por exemplo), que me auxiliou positivamente

no decorrer da prática, fazendo com que não tivesse de interromper a aula para chamar à atenção.

Tudo isto contribuiu para que soubesse como agir, como trabalhar, como refletir, como salientar os diversos aspetos visionados, a forma como selecionar as atividades e como desenvolver o projeto.

O estágio foi uma etapa indispensável que contribui para a construção da identidade profissional do docente, na medida em que permitiu consolidar a relação entre conhecimentos teóricos, com procedimentos práticos, havendo uma assertiva correlação de experiências e uma constante e contínua reflexão. A formação constrói-se através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992).

Ao longo do estágio houve diversos níveis de sucesso.

Caracterizei todos os sucessos de aprendizagem adquiridos ao longo do período de estágio, quer vindos dos alunos, quer oriundos de toda a comunidade educativa, tal como evidenciei anteriormente.

Um dos momentos em que senti mais dificuldade, foi na logística do tempo e quando a turma se encontrava muito inquieta e agitada, o que acabou por dificultar, em parte, o controlo.

Acima de tudo, considero que, no estágio, superei as expectativas delineadas, porque no essencial os alunos perceberam os conteúdos que foram transmitidos, bem como os conceitos básicos para se estar na sociedade. Com tudo isto, sinto-me satisfeita com todo o trabalho desempenhado durante estes meses e levo comigo aprendizagens ricas, construtivas e enriquecedoras para o melhoramento do meu futuro.

¹⁰ Consultar a página 67, referente à **Pedagogia de Participação**.

Agora, as minhas intenções centram-se, sobretudo, na continuidade e aprofundamento das aprendizagens adquiridas: atenção cuidada aos momentos menos bons e suas causas, a evitar no futuro, uma reflexão no que julgo correto, sensibilidade à diversidade das situações, consciência e disposição a assumir um conhecimento criterioso e atualizado sobre os alunos.

A expectativa que reservo para o futuro é considerar-me competente, capaz de melhorar cognitivamente a minha atitude perante as situações em que esteja envolvida.

PARTE II - PRÁTICA EDUCATIVA NO ÂMBITO DO ENSINO DO 1.º CEB

CAPÍTULO 6 - DESENVOLVIMENTO DAS EXPERIÊNCIAS-CHAVE

6.1. "Momentos e Monumentos" - Projeto

6.1.1. Conceito da Pedagogia de Projeto

O termo Projeto (do latim *projectus*) significa todo o ato intencional que um indivíduo apronta para o futuro, havendo acima de tudo uma hegemonia pedagógica, bem como é um esboço de trabalho que se pretende realizar¹¹.

A Pedagogia de Projeto tem como característica uma ação que é premeditada em que o sujeito idealiza algo, perante o qual age em conformidade, de forma planeada e deliberada, tendo em vista a solução de problemas.

Para Serrano (1997), o projeto é um plano de trabalho com carácter de proposta que consubstancia os elementos necessários para conseguir alcançar os objetivos desejáveis. Tem a finalidade de prever, orientar e preparar o percurso que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento.

Assim sendo, o conceito de projeto pressupõe um trabalho grupal, em conjunto, havendo muitas contribuições e atividades diversificadas. Intuitivamente, correlaciona-se com "*conceções de formação e de educação que não se coadunam com a uniformização e que não se esgotam na instrução e acumulação de conhecimentos*" (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002, p. 23).

Segundo Barbier (1994, citado por Barbosa e Horn, 2008, p. 33), o projeto:

"não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato."

6.1.2. Vantagens e Princípios pedagógicos da Metodologia de Projeto

O trabalho de projeto propicia uma abertura para possibilidades de resolução, conotada de potenciais vantagens e princípios que operam beneficemente no desenvolvimento intelectual dos alunos.

¹¹ "projeto", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008 2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/projeto> [consultado em 11-12-2014].

Segundo o Currículo Nacional por Competências (2001), os projetos são encarados como motores para o desenvolvimento de princípios e de valores no que concerne: a tomada de consciência da identidade pessoal e social; o modo de envolvimento cívico de forma livre, responsável, solidário e crítico; o respeito e a valorização das múltiplas diversidades de indivíduos/grupos; valorização de diferentes formas de conhecimento, de comunicação e de expressão; o desenvolvimento da curiosidade intelectual, o gosto pelo saber e pelo trabalho; valorização das dimensões relacionais da aprendizagem que medeiam o relacionamento com o saber e com os outros (Correia, 2012).

Dewey (1990, citado por Correia, 2012) considera que um projeto autêntico parte do impulso do aluno e por sua vez, transforma-se em desejo. Contudo, é necessário insistir, porque nem o impulso nem o desejo concretizam um projeto. Todo este processo implica uma previsão de consequências que resultam de uma ação que se introduz no impulso inicial.

O facto de as turmas trabalharem por projeto permite que se desenvolvam diversos níveis nomeadamente o social, uma vez que estão preparadas para a alomorfia e para o avanço das aprendizagens. Deste modo, tudo o que é pensado e elaborado concretiza-se, sendo os próprios alunos os construtores do seu estado cognitivo.

A escola deve ainda reger-se por uma política flexível, onde os professores e alunos participem ativamente, lidando com o imprevisto, fazendo escolhas e tomando decisões.

Para Cortesão, Leite e Pacheco (2002), o projeto pressupõe perguntas, investigações, problematizações, questionamentos, sentimentos, valorizações, partilhas, dúvidas, realizações, avaliações, decisões, produções e construções.

Assim sendo, a função de um projeto é estabelecer relações com a comunidade, com os saberes e com as competências que a escola (ainda hoje) continua a exigir. O projeto permite a promoção de uma cultura de liberdade, participativa, reflexiva e avaliativa, permitindo que cada indivíduo assuma uma postura na sociedade e fomente atitudes e capacidades de adaptação e de decisão, através da comunicação escrita e oral. A cooperação e o respeito pelos outros são também característicos desta metodologia.

Por tudo isto, trabalhar em projeto é um trajeto, um percurso que, concomitantemente é feito em grupo, mediante orientações educativas, havendo um objetivo comum a alcançar.

6.1.3. Objetivos da Pedagogia de Projeto

A metodologia de trabalho de projeto garante ao aluno um trabalho que vai ao encontro dos reais interesses e questões que lhe suscita algum interesse e gosto por descobrir, nomeadamente com o que o rodeia, com o que lhe é familiar. Os alunos são estimulados para um autoquestionamento e para uma autorreflexão sobre as suas necessidades de uma determinada temática/assunto.

O trabalho por projeto permite uma visão mais ampla e mais correta do papel da escola e do processo ensino-aprendizagem, que proporciona ao grupo maior motivação e autonomia (Rangel e Gonçalves, 2010).

Os alunos devem criar e desenvolver determinadas competências ao trabalharem por projeto (Correia, 2012): mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações problemáticas do quotidiano; pesquisar, selecionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável; cooperar com outros em tarefas e projetos comuns; aprender a escutar, a dividir tarefas e a assumir compromissos; partilhar as suas dúvidas e saberes; colocar hipóteses para as suas perguntas e pesquisar informação em diversos meios.

6.1.4. O projeto na minha prática educativa

O projeto desenvolvido durante a prática educativa teve como tema *Momentos e Monumentos*. Este tratou-se de natureza cultural que visou a promoção e o conhecimento sobre esta mesma região aos indivíduos que lá moram e interagem. Este projeto abordou diversos elementos relacionados com a zona em questão, tais como: gastronomia, festas e romarias, histórias, e ainda monumentos desta localidade, assim como de localidades vizinhas.

No trabalho participaram quinze alunos (4 dos quais pertencentes ao 4.º ano) e três adultas (estagiárias e orientadora cooperante). A presença e influência das

famílias, foi relevante no trabalho desenvolvido na escola, apesar de diminuto. Apesar de tudo, os alunos sentiram-se confiantes e motivados para desenvolver o trabalho.

Nas primeiras semanas de estágio constatámos, através de observação e conversas entre os elementos da turma, que a orientadora cooperante não incrementava atividades de expressão plástica, restringindo-se ao colorir de desenhos.

A turma revelou interesse em desenvolver um projeto que estivesse relacionado com a arte. No entanto, a orientadora cooperante sugeriu outra temática a desenvolver: “*Momentos e Monumentos*” (conteúdo histórico). Assim sendo, conciliámos o tema que ulteriormente tínhamos pensado (expressão artística) com o sugerido.

Leite e Malpique (1986, p.64) defendem que *"na escola do ensino primário [a expressão artística] já não tem tanta importância. O que os pais e os professores valorizam é o aprender a ler, a escrever e a contar e nem sempre estão conscientes de como as actividades de expressão criadora podem concorrer para estas aprendizagens."*

O tema proposto remeteu-nos indubitavelmente para um conteúdo histórico. Assim sendo, o projeto teve como ênfase conteúdos históricos e artísticos, havendo um paralelo entre estes dois conteúdos e indo ao encontro dos reais interesses e necessidades da turma.

A expressão artística fomenta diversas aptidões nos alunos, tornando-os mais seguros de si mesmos, mais confiantes, mais resistentes a situações diversas, mais capazes de vencer adversidades que a sociedade constantemente lhes oferece. O desenvolvimento de atividades plásticas torna-se cada vez mais numa necessidade, pois ela é impulsionadora para outras áreas curriculares e é uma forma para que o aluno perceba e consolide conhecimentos/conceitos.

A arte é a metodologia mais eficaz para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor, constituindo a linguagem dos afetos, segundo Sousa (2003). Deste modo, oferecem uma

possibilidade única de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada, que nenhuma outra área consegue atingir.

O projeto surgiu assim, do interesse que houve em enaltecer as heranças culturais da região, em aprender conjuntamente com a turma práticas locais. Pretendeu-se também, explorar e conhecer monumentos, como o Palácio S. Marcos, estudando algumas das suas características arquitetónicas e escultóricas. Esta preocupação, de focar esta temática, deveu-se também à falta de conhecimento por parte de alguns elementos da turma sobre os seus próprios costumes, tornando interessante e enriquecedor todo o processo. Este trabalho foi uma mais-valia no que respeitava o ambiente habitacional, onde grande parte das crianças estava inserida, podendo assim, ser mais aprofundado.

Assumimos a postura de mediadoras e dinamizadoras com o trabalho que estava a ser desenvolvido. Foi permitido ainda que a turma conduzisse, observasse, comparasse e criticasse ao longo de todo o processo, preparando-a para problemas aos mais diversos níveis, e que gradualmente constam cada vez mais na sociedade. Telmo (1986, p. 7) defende que *"cada geração tem a importante tarefa de transmitir à seguinte, nas melhores condições, o legado artístico-histórico das gerações anteriores. Qualquer indivíduo deve assumir a responsabilidade de defender, conservar e transmitir os bens da colectividade a que pertence"*.

Mendes (2009) afirma que o termo "património" implica, genericamente, legado, herança, transmissão de algo de ascendentes e descendentes. Já, Choay (2005) advoga que o património tornou-se numa categoria aberta, não só à reestruturação dos consolidados pela tradição, sendo também hoje atribuída a formas particulares de arquitetura, artesanato, paisagem, linguagem, danças, música, traje, culinária, tradição oral, práticas sociais, entre outros.

Assim sendo, foram evidenciados os costumes e as práticas populares da localidade em questão, que representam o património local, reproduzindo alguns como: brasão da família Bragança, através de tecidos com diversas texturas (*ver anexo VII*); maquete de uma sala do Palácio (*ver anexo VIII*); pintura em tela do

retrato de D. Duarte Pio de Bragança (presente no Palácio) a guache (*ver anexo IX*); pintura da fachada exterior do mesmo monumento com aguarela (*ver anexo X*); construção de um busto (presente no Palácio) em gesso (*ver anexo XI*); construção de um livro de receitas típicas da região e dos jogos tradicionais, pintando as suas folhas com diversos materiais como: esponja, esfregão, escova de dentes (*ver anexo XII*); pintura em vidro (*ver anexo XIII*); entre outros. A sua elaboração teve a presença de diversos materiais, pois "*quanto mais variados forem os meios de trabalho maior possibilidade têm de despertar interesse*" (Almeida, Santos e Santos, 1971, p.37) e motivação. Tudo isto, representa o património local da região, reproduzindo as suas práticas e os seus costumes, conhecendo também e aprofundando elementos intrínsecos nos monumentos ¹². O Palácio de S. Marcos foi o único monumento estudado afincadamente, devido à falta de conhecimento que demonstravam face a ele.

Os elementos construídos tiveram por base a escolha e o interesse dos alunos, trabalhados depois de forma grupal.

A fase final do projeto tinha como objetivo a visita de estudo ao Palácio de S. Marcos, contudo, devido às burocracias, tal não aconteceu. Os alunos restringiram-se apenas à visita da Capela e dos Claustros, pertencentes ao monumento em causa (*ver apêndice XVII*) ¹³.

Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), ao definir o homem como "um animal político" queria dizer que a maior parte da vida humana se desenvolve no seio dos grupos, perfazendo uma vida grupal na sociedade (Sousa, 2003).

¹² A família Bragança foi referida no projeto, uma vez que passou grande parte da sua vida, no Palácio de S. Marcos, tendo sido um marco para a região local.

¹³ Os elementos que até então foram re(construídos) tiveram por base o interior do Palácio, através de uma visita de estudo guiada, com imagens da web.

Assim, o trabalho em grupo foi uma constante no decorrer do projeto, promovendo desta forma a educação social e desenvolvendo o espírito de entreatajuda. Aperfeiçoou também, a capacidade de decisão, disciplina e iniciativa pessoal. Em cada atividade, os grupos convergiram os seus esforços para a concretização, de um modo empenhado, de forma a que fossem alcançados os objetivos.

O projeto desenvolvido tornou-se num benefício tanto para a turma, que pode adquirir e transmitir conhecimentos, como para nós, que não conhecíamos a região. Foi um trabalho mútuo, que enriqueceu o interesse em descobrir e explorar mais. Assim sendo, os alunos foram os próprios construtores da sua aprendizagem e do desenvolvimento deste trabalho, partindo sempre dos reais interesses e necessidades, motivando-os para a busca do saber. A turma, na sua globalidade, mostrou-se concentrada e entusiasmada.

A participação dos pais/familiares esteve presente, de forma passiva. O objetivo correspondia à participação ativa das famílias, uma vez que formam uma mais-valia para o sucesso dos alunos, já que lhes incute segurança e valorização educacional. Também representavam um aspeto positivo, na exemplificação de determinados aspetos que são usuais na região em causa e que são claramente, do seu conhecimento.

A avaliação do projeto permitiu medir o grau de realização das ações e atitudes tomadas, bem como das medidas e atividades que foram fomentadas ao longo de todo o processo. Esta avaliação, segundo Azevedo *et al.* (2011) constitui uma aferição de resultados obtidos, de metas alcançadas e de objetivos concretizados. A avaliação constituiu então, um elemento integrador da prática educativa, permitindo a recolha de informação, a formulação das decisões inerentes às necessidades, mas também a reformulação de objetivos e estratégias.

"A avaliação deve ser entendida como um instrumento para compreender e para melhorar, não tanto como um juízo, não como uma competição, como uma ameaça, mas como um instrumento que permita saber o que se passa através dessa compreensão. É preciso saber porquê, para quê e como se faz" (Guerra, 2011, p.4, citado por Almeida, 2012).

Na consecução do trabalho de projeto, perspetivaram-se dois momentos de avaliação do projeto: Um primeiro momento consistiu numa avaliação intermédia, a qual ocorreu na segunda parte do 1.º período do ano letivo 2014/2015, que possibilitou uma reflexão conjunta com todos os elementos da turma, o qual permitiu que se fizesse a revisão/reformulação de prioridades e opções estratégicas, de modo a facilitar o bom percurso do trabalho. Relativamente à avaliação final, na primeira metade do 2.º período, do ano letivo do ano em vigência, para além da reflexão sobre os diferentes aspetos inerentes à sua implementação e resultados, houve uma avaliação do grau de consecução dos objetivos específicos.

Na fase intermédia, realizou-se um questionário oral e escrito sobre aspetos relacionados com o projeto e, também, uma reflexão conjunta sobre os resultados. O questionário permitiu-nos saber o ponto de situação dos alunos (*ver apêndice XV*).

Após este momento, percebemos que nem todos os alunos estavam a par do projeto que estava a decorrer, nem sabiam o nome dele, embora grande parte soubesse qual a temática a ser trabalhada. Relativamente aos monumentos, os alunos tinham alguns conhecimentos, mais propriamente do Palácio de S. Marcos, monumento localizado na região.

Todos os alunos consideraram importante ter conhecimento sobre elementos/situações que eram e são relevantes para a localidade em que residem.

Numa última fase, a avaliação teve como base uma grelha (*ver apêndice XVI*), onde cada aluno respondeu de acordo com o que era pedido.

Em termos gerais, as crianças autoavaliaram-se, tendo consciência das suas ações e práticas que tiveram no decorrer de todo o projeto.

O nível de empenho e de participação foi bom, estando de acordo com a avaliação dos alunos. Relativamente às atividades desenvolvidas, os alunos avaliaram positivamente o desenho à vista, a pintura em vidro, a construção do brasão, a elaboração do livro de receitas e de jogos tradicionais, bem como da maquete. Contrariamente, as atividades que menos gostaram de desenvolver foi: a visualização

do vídeo sobre a cestaria em que muitos dos alunos não tinham opinião sobre esta problemática.

Todavia, alguns dos alunos gostavam de aprofundar o manuseamento de um cesto de vime, prática típica da região, granjear mais informações sobre a família Bragança e visitar concretamente o Palácio em causa.

A avaliação desta abordagem foi feita através de vários métodos criativos (verbais, visuais e cinestésicos) e contou com a participação ativa dos alunos. Esta última foi valorizada, uma vez que se pretendeu que os alunos criassem o seu próprio conhecimento, em vez deste ser extraído (Clark e McQuail, 2003), ou seja, proporcionei que a turma procurasse e explorasse o meio, de modo a construir o seu conhecimento e a desenvolver a sua aprendizagem.

6.2. A consciência fonológica e o erro ortográfico

6.2.1. Definição do conceito de consciência fonológica e seu desenvolvimento

Ao longo das últimas décadas, têm sido frequentes as investigações no que concerne a relação entre dois aspetos: a alfabetização e a consciência metalinguística. No processo de aquisição da linguagem escrita é determinante a consciência metalinguística, que é definida para Rios (2001, pp. 27-28) como sendo, "*um conhecimento explícito¹⁴ e formal, que se manifesta através do controlo deliberado que o falante pode ter na sua língua*".

¹⁴ Conhecimento explícito designa um conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema. Este estágio caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (fonema, sílaba, etc), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas (Duarte, 2008, p. 17). Para Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) é uma progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito do uso da língua.

Paulino (2009) defende que a consciência metalinguística tem um carácter mais amplo e mais abrangente, na medida em que se refere à capacidade de manipular e refletir sobre a estrutura da língua falada, face ao conceito de consciência fonológica (conceito que será desenvolvido durante o trabalho). O conhecimento metalinguístico aborda diversos aspetos, como o reconhecimento das atividades de leitura e escrita, a compreensão das funções da linguagem e a consciência das características específicas e de outros aspetos determinantes para a linguagem escrita. Assim, esta competência inclui níveis: o fonema e a sílaba (consciência fonológica), a palavra (consciência de palavra), a frase (consciência sintática) e o texto (consciência discursiva) (Paulino, 2009). Conforme a classificação de Tunmer e Herriman (1984) e de Gombert (1992), a consciência metalinguística subdivide-se em diferentes tipos: consciência fonológica, consciência morfológica e consciência sintática (citado por Spinillo, Mota e Correa, 2010).

De todos os diferentes tipos que a consciência metalinguística comporta, apenas vou dar ênfase à consciência fonológica, dado que as investigações que têm sido realizadas em Portugal e principalmente, a partir dos anos 90, mostram a importância desta habilidade para a aquisição da leitura e da escrita.

O aluno ao aumentar os conhecimentos da sua língua, tem cada vez mais capacidade para, progressivamente, refletir sobre os sons dessa língua. Essa capacidade de analisar e refletir sobre os aspetos sonoros constitui a base da consciência fonológica.

A consciência fonológica é, segundo Sim-Sim (1998), um conhecimento que possibilita a análise, de forma consciente, das unidades de som de uma língua específica, assim como, as regras de distribuição e sequência do sistema de sons da língua em causa. Deste modo, a consciência fonológica implica uma habilidade para nos focarmos essencialmente nos sons da fala. A consciência fonológica é a competência metalinguística (Rios, 2001) que nos torna capazes de analisar e refletir, cientemente, sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, ou seja, as palavras são feitas de sons, fazendo com que o indivíduo tenha a capacidade, de forma intencional, de prestar atenção às unidades linguísticas e por sua vez, de refletir sobre

elas, de as identificar e de as manipular. Ela está relacionada com o conhecimento que cada indivíduo possui perante os sons da própria língua. Por outro lado, diz respeito à habilidade para identificar sílabas ou sons, reconstruir palavras a partir de sílabas ou de sons, segmentar palavras em sílabas e em sons, manipular (suprimir, inserir e substituir) palavras de sílabas ou em sons (Freitas e Santos, 2001).

O conhecimento e a perceção de que a consciência das palavras é constituída por diversos sons é determinante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita uma vez que, aprender a ler e a escrever requer indubitavelmente, que o aluno compreenda o sistema alfabético, decompondo assim, os sons da fala. O facto de analisarmos os segmentos sonoros da nossa fala é perceptível que as palavras possam ser decompostas em unidades de menores dimensões, havendo uma graduação na sua complexidade, desde as sílabas e unidades intrassilábicas, até aos fonemas. Assim, a evolução da consciência fonológica é vista como um processo que tem por base a apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos, sendo a análise silábica e intrassilábica mais simples e mais fácil ao invés da fonémica.

6.2.1.1. Unidades da consciência fonológica

Para vários investigadores, existem três formas possíveis de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica.

Porém, são diversos os autores que referenciam a consciência da palavra como capacidade básica essencial à compreensão de que o *continuum* sonoro é formado por unidades linguísticas menores, as frases, e que estas por sua vez, são constituídas por palavras (Rios, 2001). Fazem ainda, relevância à consciência da palavra enquanto capacidade imprescindível ao desenvolvimento da consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. Esta consciência respeita a capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras, encontrando-se fortemente correlacionada com o desempenho da leitura. Assim, permite que o aluno compreenda que cada palavra oral corresponde a uma palavra escrita.

Os alunos demonstraram dificuldade, relativamente à consciência da unidade da palavra, no que diz respeito à segmentação da expressão e, exemplifico com uma, relacionada com a minha prática educativa: "Os Reis Magos fazem parte das tradições...", processando o aluno (do 3.º ano de escolaridade) da seguinte forma: "O rei magos **fasenparte** das tradisões...", salvo outros erros, destaca-se a palavra sublinhada e a negrito como exemplo para este contexto (*ver apêndice XVIII*).

A consciência silábica corresponde à capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra. É universalmente aceite que esta consciência precede outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala). *"Um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito. Paralelamente, as primeiras tentativas de escrita silábica que as crianças manifestam remetem para a natureza intuitiva da unidade sílaba"* (Freitas, Alves e Costa, 2007, p. 10).

Segundo Freitas e Santos (2001), a sílaba é a primeira unidade linguística com constituência interna a ser usada pelo aluno no processo de aquisição de uma língua natural. Zorzi (2003) defende que este patamar da consciência permite alcançar a noção de sílaba, a qual implica um processo de divisão da palavra. Este tipo de consciência diferencia-se da habilidade para detetar semelhanças sonoras entre palavras, uma vez que, envolve a decomposição das palavras em subunidades.

A consciência intrassilábica é a capacidade de identificar e manipular as unidades ou constituintes que formam, internamente, a sílaba (Rios, 2001). Esta consciência é de desenvolvimento mais lento do que a consciência silábica e intercala o desenvolvimento da consciência silábica e o desenvolvimento da consciência fonémica. É uma consciência que requer maior maturidade linguística, face aos dois tipos de consciência referidos anteriormente (consciência da palavra e consciência silábica). Um exemplo para este patamar, consiste no facto do aluno substituir o grupo consonântico [p r] por *p*, na sílaba *pra* da palavra *prato*, para criar uma nova palavra (*pato*) (Freitas *et al.*, 2007, p.11).

Os constituintes intrassilábicos dizem respeito aos segmentos que constituem internamente uma sílaba. Estes segmentos, que correspondem a unidades de um nível

gramatical inferior, isto é, os sons da fala, encontram-se agrupados de forma organizada no interior da sílaba. Segundo o modelo de organização interna da sílaba, o modelo "Ataque-Rima" referido por Freitas e Santos (2001), a sílaba encontra-se hierarquicamente organizada em constituintes silábicos. O diagrama em árvore constitui a estrutura interna da sílaba, segundo o modelo referido (*ver anexo XIV*).

Treiman (1989) defende que a sílaba se pode decompor em duas partes: o Ataque e a Rima (citado por Frias, 2012). O primeiro representa a consoante ou o grupo de consoantes que dão início à sílaba. O Ataque pode ser ramificado, quando é composto por dois segmentos (ex. crustáceo); simples quando apresenta somente um segmento (ex. carro); ou vazio, quando não é formado por nenhum segmento (ex. andorrinhnha). A Rima é um constituinte silábico que agrupa o Núcleo e a Coda. Pode ser ramificada em Núcleo e Coda (ex. mel), ou não ramificada, formada apenas pelo Núcleo (ex. pá). O Núcleo é o único constituinte de preenchimento obrigatório na sílaba, podendo apresentar um formato não ramificado, quando é formado por apenas um segmento ou vogal (ex. pata), ou pode ser ramificado, quando é constituído por dois segmentos ou ditongo (ex. pai). Já, a Coda, não é de preenchimento obrigatório e surge à direita do Núcleo. É um constituinte que não ramifica, excepto algumas exceções (Frias, 2012).

A consciência fonémica é a capacidade de analisar as palavras ao nível dos fonemas que as constituem. É um tipo de consciência que surge tardiamente.

Certos estudos revelam um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica à entrada da escola. A capacidade de manipular os sons da fala determina o processo de aprendizagem da leitura e também, contribui para o fomento da consciência dos sons da fala.

Desta forma, desde a entrada da criança para a escola dever-se-á começar pelo treino da consciência silábica, seguindo depois para a consciência intrassilábica e por fim, para a consciência fonémica. Estes patamares devem ser desenvolvidos e estimulados em contexto letivo, antes e durante o processo de iniciação do aluno com o código alfabético (Freitas *et al.*, 2007).

6.2.2. Importância da escrita e o ato de escrever

A escrita está intimamente correlacionada com a linguagem humana, uma vez que representa um enunciado completo e significativo, possuindo regras restritas.

Sendo uma aquisição relativamente recente da humanidade, *"a linguagem escrita é encarada como o modo de linguagem que mais tempo levou e ainda leva, a ser adquirida pelo Homem. Ela marca a divisão entre o período que os estudiosos apelidaram de Pré-História e o período da História"* (Silveira, 2008, p.131). Este autor defende ainda que a escrita, do ponto de vista ontogénico, é uma atividade tardia e complexa comparada com a linguagem oral.

A existência da ortografia surge como trampolim para auxiliar a orientação e a padronização da escrita, revestindo-se de um valor social que permite, por um lado, verificar a existência de instrução e, por outro, realizar a diferenciação social entre os sujeitos da sociedade (Barbeiro, 2007).

Deste modo, a escrita constitui um sistema de símbolos gráficos, sendo uma atividade consciente e voluntária que implica uma atitude metalinguística, pois é necessário reestruturar de outra forma todo o saber linguístico adquirido até então. Nesta mesma direção, Kramer (1986) salienta que a escrita corresponde a uma construção de significados, defendendo que a prioridade pedagógica se deve centrar nos usos sociais da língua escrita e não em exercícios que visam somente a automatização e/ou a memorização dos significantes, criticando o uso meramente escolar que se faz da escrita (citado por Zorzi, 1998). Assim sendo, deve-se incutir nos alunos o valor da escrita e também da leitura, uma vez que são o mecanismo para dar e receber informações, para questionar, para convencer, para instruir, para se organizarem no tempo e no espaço, bem como para o lazer.

As investigações levadas a cabo por Vygotsky (1986) demonstraram que o desenvolvimento da escrita não repetia a história evolutiva da fala. A linguagem escrita é uma função linguística própria, que difere da linguagem oral tanto na estrutura como no funcionamento, requerendo um alto nível de abstração, ou seja, o

aluno quando aprende a escrever deve desvincular-se dos aspetos sensoriais da fala e assim, substituir as palavras por imagens de si mesmas (Azevedo, 2000).

É pertinente dar ênfase às dificuldades que os alunos têm em torno da linguagem escrita, uma vez que acarreta grande complexidade no sentido em que, elas têm que resolver operações de natureza diversa, mais e menos elaboradas, de forma simultânea:

"A escrita implica a antecipação mental do que se quer dizer, a projecção da realidade num espaço ideal e é difícil ao indivíduo atribuir qualidades a realidades que está a viver no plano das ideias" (Carvalho, 1993, citado por Azevedo 2000, p. 48).

Vygotsky defende que as dificuldades que a aprendizagem da escrita representam para os alunos deve-se ao facto de ser uma linguagem sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente, imaginária ou até a ninguém em concreto, sendo um aspeto estranho e novo para o aluno. Também defende que as motivações para a escrita são mais abstratas e mais distantes das necessidades imediatas do aluno, em comparação com a fala (Azevedo, 2000). Já, Rebelo (1993) afirma que o código escrito é arbitrário quanto à relação do signo ortográfico com o signo linguístico, pois a um mesmo som não corresponde sempre a mesma grafia. Por sua vez, a uma mesma grafia podem corresponder vários fonemas (citado por Azevedo, 2000). Todos estes aspetos contribuem para o acréscimo da complexidade da escrita, dificultando a aprendizagem da escrita.

A escola, enquanto instituição promotora pelo desenvolvimento de aprendizagens nos alunos, assume um papel preponderante no que respeita a orientação e a padronização do ato de escrever, a ortografia. A compreensão da natureza das relações entre a fala e a escrita são cruciais para o sucesso dos alunos, uma vez que para se conhecer o código escrito, deve-se conciliar o código falado, a habilidade de falar.

Ler e escrever representam atividades úteis ao desenvolvimento intelectual e linguístico do aluno, fazendo parte de um processo de aquisição de competências que

envolve operações complexas nas quais os alunos empenham a totalidade da sua experiência e do seu saber que adquiriram e adquirirão. A atitude e a postura praticadas pelo professor aquando do início da aprendizagem é determinante, já que poderão ajudá-los a compreender e a aplicar as regras que estão subjacentes à grafia das palavras. Ao longo do meu estágio constatei que face aos erros ortográficos não havia a prática de refletir sobre eles, pelo que, quando numerosos, marcam o texto e a própria escrita do aluno, pelo que devemos assumir uma atitude, relativamente a esta lacuna tão presente nos dias de hoje e, procurar vias que permitam a superação das suas dificuldades (Barbeiro, 2007).

6.2.2.1. A escrita e a consciência fonológica

O facto de o aluno estar exposto habitualmente à língua falada na comunidade a que pertence, permite que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral surja, inequivocamente, de forma natural e espontânea. Por sua vez, a aprendizagem da escrita requer um processo formal de ensino-aprendizagem, que tem como fatores basilares as competências cognitivas, perceptivas, grafo motoras e afetivo-emocionais (Freitas *et al.*, 2007). O bom domínio da linguagem oral representa uma das bases mais importantes para a aprendizagem da escrita. Para a aprendizagem da leitura e, essencialmente, da escrita é a capacidade de reflexão sobre a fonologia da linguagem oral (da língua portuguesa), tendo também a capacidade de segmentar o *continuum* sonoro das frases, das frases em palavras, das palavras em sílabas e por sua vez em fonemas.

O código de escrita da língua portuguesa estabelece a correlação entre as unidades mínimas da linguagem oral (fonemas) e os grafemas (letras), assim, a promoção da relação fonema/grafema é determinante para o sucesso da escrita. *"O alfabeto pretende representar graficamente, ainda que de uma forma imperfeita e ambígua, por vezes, os fonemas da linguagem oral. Para que essa representação seja concretizada é necessária a capacidade de dirigir a atenção para a estrutura fonológica da linguagem oral, ao ponto de se conseguir identificar e manipular os seus segmentos, sejam palavras, sílabas ou fonemas"* (Rios, 2001, p. 43).

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), a consciência fonológica, nas suas diferentes dimensões, permite efetuar predições com alguma fiabilidade sobre o sucesso dos alunos na aprendizagem, mais concretamente, da escrita. Quanto mais cedo se promover o trabalho na escola, no domínio da consciência fonológica, mais facilmente se alcança o sucesso, prevenindo o baixo nível de êxito nas tarefas de escrita. Para Santamaria, Leitão, Assencio-Ferreira (2004), a consciência fonológica é o mote para a aprendizagem da escrita, pois para que se possa fazer correspondência entre grafema e fonema é preciso que o aluno tenha alguma sensibilidade fonológica.

A consciência fonológica é uma capacidade com vários níveis de consciência que promovem diferentes tipos de competências literárias (Rios, 2001). Assim sendo, os seus níveis mais básicos e mais simples são determinantes para a iniciação do aluno à literacia, mas com o seu desenrolar, os níveis mais complexos (como a consciência fonémica) contribuem para o seu desenvolvimento na escrita.

É essencial que os professores, psicólogos, educadores e outros intervenientes educativos conheçam as principais etapas da consciência fonológica, para assim, desenvolverem atividades mais direcionadas e com o conhecimento de causa, de modo a que este processo seja constante e contínuo. Também é importante a colaboração estreita com toda a equipa educativa, de modo a prevenir possíveis dificuldades na área da escrita e da literacia.

6.2.3. Competência ortográfica e as suas dificuldades

Um dos objetivos cruciais da educação é mediar a relação do aluno com o conhecimento e, mais concretamente, com a linguagem, nas suas formas oral e escrita. O acesso ao conhecimento depende assim, do domínio da linguagem, uma vez que, é predominantemente veiculado pelo oral e pelo escrito.

A importância da língua escrita, dentro deste sistema educacional representa uma prioridade, levando o aluno a dominar a linguagem escrita, para que, por meio dela, possa alcançar conhecimentos e tenha bases sólidas para se saber expressar. Desta

forma, há uma dupla necessidade de aprender a ler e a escrever, assim como aprender a utilizar a leitura e a escrita para aprender (Zorzi, 2003).

O ensino da escrita deve ser uma preocupação e uma necessidade para os profissionais da educação, no sentido em que, aprender a escrever pode ser um grande desafio, surgindo dificuldades nos mais diversos níveis. Assim sendo, um dos aspetos que merece destaque e protagonismo é a ortografia, isto é, o domínio da escrita convencional das palavras. Já, Alves (1994) salienta que a ortografia é "*o estudo da figuração exatados dos sons, ou da escrita correta das palavras [cuja] diferença entre a pronúncia e a grafia, entre a língua falada (...) e a língua escrita (...) provoca dificuldades graves aos que escrevem*" (citado por Guerra, 2011, p.26).

A aprendizagem da ortografia é uma aprendizagem morosa e complexa. A arbitrariedade que subsiste (aparentemente) na grafia de determinadas palavras não permite sustentar as razões que conduzem à escolha de uma grafia ao invés de outra. Daqui se pode inferir que, segundo Yaguello (1991) os alunos que têm a língua exclusivamente oral, nem sempre são capazes de evitar associações falsas, pelo que os erros da ortografia serão uma consequência direta deste facto (citado por Silveira, 2008). Desta constatação, afirmo que a ortografia está sujeita a um conjunto de regras e normas que são reconhecidas pela sociedade, sendo que a sua aplicabilidade prática requer uma produção escrita, através de mecanismos motores e mentais, obtendo assim, um bom desempenho na escrita. A ortografia, como já referi, é uma forma de transpor o oral para o escrito, através da correlação de grafemas-fonemas e vice-versa.

"O conhecimento fonológico tem um carácter primário, inato e instintivo e o conhecimento ortográfico tem um carácter secundário, que é apreendido e que obedece a regras convencionais" (Guerra, 2011, p.27). Deste modo, o conhecimento fonológico é o trampolim para o conhecimento ortográfico, ainda que estes se possam influenciar reciprocamente. Quando assim não ocorre, o aluno está sujeito a dar erros ortográficos.

O erro ortográfico remete para uma falha na transcrição correta da grafia de uma palavra, sendo convencionalmente aceite.

"O conceito de erro ortográfico na história de uma língua, é relativo, porque está associado a uma norma que evolui. O que é hoje considerado ortograficamente correto pode não o ser após uma reforma ortográfica; os clássicos que lemos com respeito e prazer podem ter escrito numa forma gráfica que, há luz da norma hoje vigente, poderia ser classificada como recheada de erros ortográficos" (Sousa, 1999, p.65).

Face ao erro, o professor pode ter fundamentalmente duas atitudes: pode criticá-lo pejorativamente, encarando-o como reprovável no processo de ensino-aprendizagem ou, perspetivá-lo como algo inevitável. Contudo, são muitos os autores que se debruçam sobre esta temática, defendendo que o erro faz parte da aprendizagem do aluno. Uma prática pedagógica de acordo com a teoria piagetiana não deveria temer o erro, permitindo que o professor participe no trabalho das crianças, uma vez que o erro é um instrumento de trabalho e a fonte de informação que norteia a sua ação perante cada aluno, ajudando-o a dominar a escrita.

Posto isto, considero que existem determinados erros ortográficos, nos quais o meu trabalho se focou, que não deveriam ser cometidos, visto que os alunos já não se encontram numa fase de iniciação à escrita. Assim, representou uma preocupação e uma necessidade de aprofundar essa lacuna que nos nossos dias se encontra cada vez mais em voga. Por sua vez, tenho plena consciência que cada criança tem o seu ritmo de trabalho, o seu nível de apreensão dos conhecimentos.

6.2.3.1. Os erros ortográficos na minha prática educativa

Ao longo da experiência no ensino do 1.º ciclo, achei importante destacar a ortografia, uma vez que constatei que a turma (3.º e 4.º anos de escolaridade), com quem vivenciei e partilhei aprendizagens, demonstrava grandes lacunas nesta temática, deixando-me apreensiva. O percurso pautou-se por suprir, dentro do possível, estas falhas, proporcionando aos alunos momentos de diálogo e de reflexão, bem como a realização de ditados, cópias e redações (neste contexto).

Nesta análise, centrei mais a minha atenção nos alunos do 3.º ano de escolaridade, excluindo o aluno com necessidades educativas especiais, uma vez que este seguia um plano individual de trabalho, não elaborando até ao momento, atividades muito específicas e que detinham um nível mais complexo. Quero realçar o facto do grupo de alunos, no qual baseei este "estudo" não possuir necessidades educativas especiais, havendo apenas um com apoio ao estudo.

"A linguagem está em toda a parte, compreendê-la parece ser uma das muitas necessidades do ser humano, não só pelo facto de marcar o pensamento humano mas também porque esta faculdade, exclusivamente humana, desempenha um papel fundamental nas relações interpessoais" (Pereira, 2009, p. 11).

Assim, este interesse em descobrir as razões que despoletaram as dificuldades evidenciadas nos alunos, deveu-se ao número elevado de erros ortográficos que a turma cometia, erros esses, de diversas ordens e que serão referidos pormenorizadamente mais à frente.

Atualmente, a sociedade marcadamente consumista e evolucionista, assume cada vez mais, como protagonistas das suas vidas, o telemóvel e a Internet: comunicando entre si, através destes meios, sem o mínimo cuidado. As mensagens geram uma escrita simples e rápida, sem o devido e cuidado respeito pelo código escrito da língua, proporcionando um acréscimo de erros ortográficos, sendo uma preocupação e uma necessidade crescente para os profissionais da educação.

A par disto, os hábitos de leitura que os alunos tinham eram muito reduzidos, apresentando dificuldades nos diversos textos trabalhados em aula. esta atividade era marcadamente pautada pela soletração de palavras, desrespeito dos sinais de pontuação e leitura errada de palavras.

O ambiente onde os alunos e as famílias estavam inseridas, também refletiu muito o que elas eram, bem como os seus interesses e as suas necessidades. Este era caracterizado por um meio rural, localizado na zona periférica da cidade. Algumas famílias eram sustentadas pelo que a terra lhes facultava, tinham baixos rendimentos,

baixa escolarização e o interesse demonstrado pela escola era reduzido. Por sua vez, muitas famílias apresentavam conflitos no seu seio, divórcio, maus tratos e abandono, repercutindo no aluno o desinteresse pelo seu percurso escolar.

Deste modo, a área de português foi a mais afetada e a mais fragilizada quanto aos resultados que demonstraram. A ortografia que, por si só, requer alguma atenção e alguma acuidade, foi uma temática desmotivante.

As dificuldades na ortografia podem dever-se também, aos métodos e estratégias da professora, que nem sempre se coadunaram, pelo que existiu uma tremenda dificuldade para os motivar e ter êxito ao longo das matérias lecionadas.

Estes aspetos foram considerados, os mais relevantes no processo de ensino-aprendizagem da criança e que, de certa forma, podem ter influenciado os alunos que vivenciaram comigo no percurso prático, tendo sido uma necessidade crescente para colmatar esta dificuldade.

Zorzi (1998) desenvolveu um novo quadro classificatório dos erros, face aos já existentes (de Cagliari - 1989 e de Carraher - 1990) de modo a corresponder à escrita em geral dos alunos, facto que não se verificou com os restantes autores, dado que os seus modelos não eram suficientes para dar conta dos erros que os alunos cometiam, até então. Assim sendo, vou basear a minha análise e perspetivar os erros ortográficos dos alunos com quem experienciei a minha prática, à luz da consciência fonológica e da perspetiva de Zorzi.

Os erros ortográficos, que evidenciarei, terão sido produto da realização de três trabalhos escolhidos por mim, sem qualquer critério, entre os quais: elaboração de uma carta: composição, no dia 9 de dezembro de 2014; um ditado de um texto, no dia 7 de janeiro de 2015 e uma cópia, no dia 21 de janeiro de 2015 ¹⁵.

Os erros de fronteira de palavra designam a união das palavras ou a segmentação das mesmas, de forma não convencional. É então, uma união ou separação incorreta de palavras, tendo como base a linguagem oral. Barbeiro (2007) afirma que as incorreções cometidas pela inobservância da unidade gráfica da palavra, podem ser

por união das palavras, ou por separação de elementos que constituem uma palavra, como se pode observar na seguinte tabela (*ver apêndice XIX*).

Tabela 2 - Erros de fronteira de palavra

| União | | Separação |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| <i>oque</i> (o que) | <i>mederes</i> (me deres) | <i>a quela</i> (aquela) |
| <i>ouque</i> (ou que) | <i>verte</i> (ver-te) | <i>ajuda-rres</i> (ajudares) |
| <i>porteime</i> (portei-me) | <i>mais omenos</i> (mais ou menos) | |
| <i>enviarte</i> (enviar-te) | <i>fasenparte</i> (fazem parte) | |
| <i>eute</i> (eu te) | <i>aprocima</i> (à próxima) | |

Quando usamos a linguagem oral, as palavras que pronunciamos formam enunciados que, aparentemente, não têm um limite. Quando falamos não enunciamos as palavras, separadamente, mas em blocos com tempos de pausa, que delimitam as palavras entre si. Podem surgir alterações no modo de escrever quando as crianças usam padrões de oralidade, para segmentar a escrita, ou quando não estão na sua zona de conforto, ou seja, quando sentem dificuldade em escrever uma determinada palavra.

A separação das palavras com intervalos entre si requer um conhecimento sobre a sua grafia, ou seja, um conhecimento generalizado sobre a palavra. Esta noção é tremendamente difícil numa primeira fase de aprendizagem, uma vez que requer um saber sobre onde inicia ou termina uma palavra.

As ocorrências de união de palavra surgem em maior número (total de 10) face às duas ocorrências da separação de palavras.

¹⁵ O ditado premiu sempre por um trabalho prévio do texto, de leitura individual e coletiva, bem como de interpretação.

Como já referi, a sílaba é definida por dois constituintes organizados, nomeadamente o Ataque e a Rima.

Tabela 3 - Erros do constituinte silábico: Ataque ramificado (ver apêndice XX)

| Inversão | Adjunção | Substituição |
|------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| <i>experssão</i> (expressão) | <i>perendas</i> (prendas) | <i>xegar</i> (chegar) |
| <i>aquerdito</i> (acredito) | | <i>bolaxas</i> (bolachas) |
| | | <i>axo</i> (acho) |

"*Experssão* (expressão)" verifica-se uma inversão na segunda sílaba de *-pre* por *-per*. Regista-se um erro numa estrutura complexa, CCV (consoante-consoante-vogal), grafado na forma CVC (consoante- vogal-consoante).

"*Perendas* (prendas)" regista um erro por adjunção, numa sílaba CCVC, transformando numa sílaba de padrão regular, CV.

"*Xegar* (chegar)" respeita um processo de substituição da sílaba CCV, por CV. Neste caso, houve a destruição do ataque ramificado.

O Ataque Simples corresponde, normalmente, à parte inicial da sílaba e é formado por uma consoante à esquerda da vogal (ver apêndice XXI).

Tabela 4 - Erros do constituinte silábico: Ataque simples

| Substituição |
|----------------------|
| <i>fajem</i> (fazem) |
| <i>quaze</i> (quase) |
| <i>cuase</i> (quase) |
| <i>coase</i> (quase) |

"*Fajem* (fazem)" surge possivelmente devido ao código oral.

Todas as sílabas são compostas por um núcleo, isto porque todas as sílabas têm uma vogal (*ver apêndice XXII*).

Tabela 5 - Erros do constituinte silábico ao nível do Núcleo

| Omissão | Adjunção | Substituição | |
|----------------------------|---------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| <i>parciam</i> (pareciam) | <i>deseinho</i> (desenho) | <i>coase</i> (quase) | <i>arbustus</i> (arbustos) |
| <i>guitarra</i> (guitarra) | <i>teinho</i> (tenho) | <i>coaze</i> (quase) | <i>tufus</i> (tufos) |
| | | <i>qunheçer</i> (conhecer) | <i>ripetio</i> (repetiu) |
| | | <i>arbostos</i> (arbustos) | <i>muldora</i> (moldura) |
| | | <i>laburatorio</i> (laboratório) | <i>figoras</i> (figuras) |

"*Parciam* (pareciam)" designa um erro de convenção, a forma gráfica não altera a forma auditiva.

"*Figoras* (figuras)" corresponde a um erro no núcleo, substituindo a vogal *u* por outra (*o*). Este erro deriva da forma como se pronunciam as palavras.

"*Deseinho* (desenho)" há uma adjunção do grafema <i>, fazendo surgir o ditongo *ei*, alterando o núcleo simples para um ramificado.

A coda é o constituinte silábico formado por consoante(s) à direita da vogal. Segundo Freitas (2001), a língua portuguesa possui somente codas ramificadas (*ver apêndice XXIII*).

Tabela 6 - Erros do constituinte silábico ao nível da Coda

| Adjunção | Substituição |
|----------------------------------|---------------------------------|
| <i>muinto</i> (muito) | <i>comfio</i> (confio) |
| <i>maguenificas</i> (magníficas) | <i>escomdidias</i> (escondidas) |
| | <i>tonbar</i> (tombar) |

Os erros apresentados representam uma estrutura mais complexa e mais tardiamente adquirida, CVC. Poder-se-á concluir que é uma das razões possíveis para este tipo de erros, o desconhecimento interno da sílaba.

Os erros que apresento de seguida, são fruto de alterações resultantes da articulação oral e conseqüentemente da correspondência errónea entre os sons e as letras (*ver apêndice XXIV*).

Os erros provenientes da relação fonema-grafema, resultantes de uma correspondência inadequada, levam à alteração da forma escrita seja por omissão, substituição, inversão ou adjunção de grafemas. Esta ação tem uma estreita ligação com a leitura, e com a aprendizagem da escrita.

O sistema de escrita da língua portuguesa assenta a sua particularidade na correspondência entre sons e letras. Algumas destas correlações são biunívocas, fazendo corresponder um determinado som a uma determinada letra. Por exemplo, o fonema /p/ é grafado unicamente com a letra **p**; o fonema /v/ é escrito apenas com a letra **v**, assim como se escrever o fonema /f/ emprega-se somente a letra **f**.

Os erros em que a correspondência fonema-grafema é incorreta, suscitam uma alteração da forma sonora da palavra. Visto que os alunos se baseiam na oralidade, um professor deve proporcionar aos seus alunos modelos de transmissão oral, como a dicção das palavras de forma a que, enunciem com percetibilidade.

Tabela 7 - Erros resultantes da correspondência fonema-grafema

| | | |
|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| <i>fassão</i> (façam) | <i>aprocima</i> (à próxima) | <i>cunheçer</i> (conhecer) |
| <i>decê</i> (desse) | <i>perendas</i> (prendas) | <i>conheser</i> (conhecer) |
| <i>ficase</i> (ficasse) | <i>experssão</i> (expressão) | <i>çã</i> (são) |
| <i>estimasm</i> (estimação) | <i>conheser</i> (conhecer) | <i>deces</i> (desses) |
| <i>agradesser</i> (agradecer) | <i>deses</i> (desses) | <i>çabios</i> (sábios) |
| <i>comsseguir</i> (conseguir) | <i>ese</i> (esse) | <i>ceria</i> (seria) |
| <i>axo</i> (acho) | <i>conheçer</i> (conhecer) | <i>muinto</i> (muito) |
| <i>gitarra</i> (guitarra) | <i>cer</i> (ser) | <i>deses</i> (desses) |
| <i>deseinho</i> (desenho) | <i>coaze</i> (quase) | <i>parciam</i> (pareciam) |
| <i>arbostos</i> (arbustos) | <i>estam</i> (estão) | <i>sam</i> (são) |
| <i>teinho</i> (tenho) | <i>arbustus</i> (arbustos) | <i>tufus</i> (tufos) |
| <i>coase</i> (quase) | <i>laboratorio</i> (laboratório) | <i>muldora</i> (moldura) |
| <i>maguenificas</i> (magníficas) | <i>bolaxas</i> (bolachas) | <i>xegar</i> (chegar) |
| <i>cuase</i> (quase) | <i>fasem</i> (fazem) | <i>quaze</i> (quase) |
| <i>ssabe</i> (sabe) | <i>escodidas</i> (escondidas) | <i>animão</i> (animam) |
| <i>ripetio</i> (repetiu) | <i>figoras</i> (figuras) | <i>arranjacem</i> (arranjassem) |

"**Muinto** (muito)" registou-se a presença do <n>, apelando à nasalidade.

"**Arbustus** (arbustos)", "**muldora** (moldura)", "**tufus** (tufos)", "**figoras** (figuras)" e "**arbostos** (arbustos)" verificou-se a troca de grafemas por outros, podendo as letras <o> e <u> serem usados para grafar outros fonemas. A correspondência biunívoca entre sons e letras gera confusões, levando a alteração da forma sonora.

Assim, concluo que há mais erros por substituição, enquanto nos erros de fronteira de palavra, registaram-se mais erros devido à união de palavra, face aos de separação. Percentualmente, há menos erros por omissão de letra ou letras numa palavra.

Neste trabalho, procurei desenvolver um problema que considere preocupante e pertinente na sociedade em que vivemos, a ortografia e a sua estreita relação com a Consciência Fonológica, com base na minha experiência pessoal.

A primeira parte respeita a componente teórica, onde abordei a importância da escrita e o ato de escrever, a competência ortográfica, bem como a consciência fonológica na escrita, nomeadamente na ortografia. Vários estudos sobre a aprendizagem da ortografia na Língua Portuguesa, defendem que é um processo lento e moroso e, também, evolutivo, cuja proficiência é tida pelo aluno ao longo da sua escolaridade. Estas incorreções são produto da linguagem oral sobre a escrita e sobressaem quando a criança não possui bases no léxico ortográfico, recorrendo assim, a estratégias fonológicas.

Na segunda parte deste trabalho, apresentei os erros ortográficos que resultaram da categorização e seriação da recolha obtida na instituição escolar que me proporcionou o estágio.

Referi e desenvolvi os erros com base fonológica, tipificados por mim, cujas tipologias tiveram como base várias teorias, essencialmente a de Zorzi. Analisei determinados erros com critérios definidos e demonstrei, por vezes, variadas interpretações desses mesmos erros. Os referentes apresentados permitiram-me obter uma panóplia global das reais dificuldades de aprendizagem que a ortografia acarreta. A par deste trabalho, consultei a professora titular da turma referida e percebi que há concordância quanto à relevância dos erros ortográficos na prática pedagógica. Contudo, não apresentou estratégias específicas, nem reflexão para colmatar esta lacuna.

É urgente definir estratégias nas práticas pedagógicas, visto que existe uma quantidade considerável de erros registados.

**PARTE III - TRANSIÇÃO ENTRE OS DOIS NÍVEIS
DE ENSINO: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

CAPÍTULO 7 - ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB

7. Articulação curricular e continuidade educativa

"A transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, stress e medos. Para a maior parte das culturas, são consideradas transições importantes o nascimento, a puberdade, o casamento e a morte; a finalização da vida escolar, a entrada no mundo do trabalho, o divórcio, a maternidade são outros momentos marcadamente relevantes na sociedade dos nossos dias" (Sim-Sim, 2010, p.111).

Na sociedade o indivíduo deve ter capacidade para se moldar ao que surge no quotidiano, adaptando-se por isso às mais diversas situações. Exemplo por excelência é o facto das crianças entrarem para o jardim de infância e, mais tarde, para a escolaridade obrigatória, estando o processo adaptativo intrinsecamente associado.

Uma boa adaptação ao jardim de infância e à escola básica, segundo Serra (2004) permite à criança uma base sólida e consistente para atingir o sucesso, tanto a nível social e afetivo como cognitivo *"[uma vez que] as trocas, interações e ligações particulares com os outros são condições fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, representação simbólica, linguagem e pensamento"* (Serra, 2004, p. 74).

Para que se proceda a uma boa articulação entre os dois níveis de ensino, há que ter em conta diversos aspetos, de modo a que sejam contornadas situações menos agradáveis. Para tal, é necessário ir à raiz da palavra e perceber o que dela advém. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa o termo articulação é um *"ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina"* (Costa e Melo, 1975, p.145). Assim sendo, a articulação curricular estabelece um paralelo entre essas "peças" educativas, propiciando à criança uma continuidade curricular, dentro de um "aparelho ou máquina" que é o sistema educativo.

A educação pré-escolar é o trampolim para o ciclo seguinte, tendo como essencial objetivo a educação. É importante que os educadores se apercebam do processo individual de desenvolvimento de cada criança e a ajudem a progredir nas suas

capacidades e competências, sendo capacitadoras de adaptação e socialização, amenizando assim, problemas futuros. Neste nível, a educação refere-se a um processo de aquisição de valores que se vão repercutir nas capacidades e competências pessoais. Por sua vez, no ensino básico, os professores devem assentar os seus ensinamentos nas capacidades que as crianças já possuem e adquiriram no pré-escolar. O ensino é um sistema que tem a finalidade de transmitir um conjunto de conhecimentos pré-determinados. Contudo, para Nabuco (1992) há grandes divergências no que respeita a filosofia dos dois níveis de ensino:

"No pré-escolar normalmente o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das actividades criativas. No ensino básico, o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível da leitura, escrita, matemática e ciências" (p. 82).

Assim sendo, a articulação deve possibilitar um crescimento apoiado entre crianças, crianças e profissionais docentes e, entre crianças e comunidade, desde atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistemáticas e direcionadas do ensino básico. Os objetivos e as metodologias diferem entre estes dois níveis, havendo então uma crescente necessidade de se definir a articulação curricular para que se possa respeitar o processo evolutivo da criança, de forma natural.

Dinello (1987, citado por Serra, 2004) defende que na educação pré-escolar as metodologias heurísticas são uma constante, desenvolvendo por isso, o poder imaginativo, através de uma liberdade de representação. Por sua vez, no ensino básico, este autor refere que as metodologias utilizadas enquadram-se na heurística, privilegiando o valor da descoberta, da procura para assim, consolidarem conteúdos. Portanto, entre os níveis de ensino referidos existem diferenças, acarretando mais significância à continuidade educativa, caso contrário *"o aluno caminhará numa simples continuidade menos interessante e menos valiosa para ele"* (Serra, 2004, p. 77).

Deste modo, poder-se-á afirmar que as diferenças existentes entre os dois níveis de ensino, em questão, não são de todo infaustas, uma vez que ao longo da vida de

um sujeito estão constantemente presentes situações de transição e por sua vez, de adaptação. As crianças estão constantemente sujeitas a mudanças que surgem e que podem alterar a "normalidade" do quotidiano.

A postura docente revela grande importância ao longo de todo o processo, permitindo que as crianças tenham atividades integradas. O papel deles é também reconhecer *"as especificidades e as similitudes entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB"* (Serra, 2004, p. 78), criando desta forma, mais oferta e mais oportunidade para as crianças alcançarem o sucesso.

As reflexões e o debate entre a equipa docente é primordial, favorecendo a articulação curricular e, posteriormente, a possível concretização de atividades comuns aos dois níveis de ensino.

Tanto as crianças como os docentes têm de perceber e interpretar os desafios que lhes são colocados na etapa posterior, para que se preparem interiormente, com consciência para a mudança e para as adaptações que fazem parte do Grande processo, que é o crescimento.

Os professores do ensino básico devem partir de conhecimentos tidos pelas crianças, para que estas percebam as diferenças que existem ao nível curricular e que, a educação pré-escolar seja uma fonte de inspiração e um ponto de partida para desenvolver projetos educativos.

Os educadores de infância devem conhecer a etapa posterior, mais concretamente as exigências e os modelos impostos pela avaliação formal, de modo a que estejam preparados para novas experiências e desafios, saibam lidar com as adversidades e tenham atitudes que levem ao sucesso escolar. Para Richards (1981, citado por Nabuco, 1992, p. 82) *"os professores dos diferentes níveis [devem] trabalhar juntos e pensar em conjunto o planeamento a longo prazo."*

Deste modo, os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo devem assumir uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, criando condições para uma

articulação co construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas (Circular 17, 2007).

Watt e Flett (1985) defendem a importância da colaboração dos pais, uma vez que são eles o pilar fundamental para a continuidade entre os níveis de ensino, devendo portanto, educadores e professores solicitar a parceria dos pais em períodos de transição (Nabuco e Lobo, 1997), sem essa continuidade, a *"transição corre riscos de sobressaltos e de angústias com consequências nefastas para todos os intervenientes"* (Sim-Sim, 2010, p.113).

A transição deve apelar a uma continuidade educativa, havendo uma sequencialidade nas aprendizagens, desprezando percursos descontínuos e inconscientes. As aprendizagens tidas no Jardim de Infância devem ser consolidadas no 1.º CEB, tendo em conta as OCEPE com as Metas/Programa do 1.º Ciclo. Esta transição é fulcral para se estimular a consistência e a continuidade de finalidades pedagógicas, na partilha de espaços, contando com a intervenção (cooperação e colaboração) dos profissionais: família, crianças e profissionais educativos.

CONCLUSÃO

Ao finalizar este processo, saliento a importância que recai no ato de refletir sobre todas as ações.

Qualquer profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de um profissional refletir sobre a função que desempenha, analisando as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, debater e questionar a eficácia da ação que desenvolve. Neste sentido, é crucial aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada de decisões (Roldão, 2009).

A prática pedagógica assume uma componente intencional da formação, isto porque prepara os futuros professores para a profissionalidade docente. Assim sendo, o estágio foi uma oportunidade essencial na minha formação inicial, onde pude fazer a correlação do saberes teóricos com os práticos, assumindo sempre por uma competência reflexiva dos aspetos a melhorar e/ou a introduzir.

A minha ação pedagógica desenvolveu-se, em ambos os estágios, de forma evolutiva, iniciando-se por uma fase de observação e, posteriormente, para o exercício das funções docentes, à qual planeei e elaborei atividades com objetivos específicos.

Este acompanhamento, por parte da educadora/professora permitiu-me desenvolver aptidões e atitudes úteis para o bom desempenho, de forma consciente e responsável. Assim, o meu trabalho assentou nos valores críticos e reflexivos, de modo a que tomasse consciência das minhas ações, no que respeita às minhas dificuldades, necessidades e capacidades permitindo, superá-las positiva e conscientemente.

Desta forma, o meu conhecimento foi ampliado e estudado, devido às constantes reflexões que fazia perante as práticas, ajudando-me posteriormente a tomar consciência das melhores ações e atitudes a tomar, bem como a forma de as ultrapassar.

Posto isto, considero que a prática pedagógica foi um fator importante na minha formação, sendo o primeiro contacto com a futura profissão, despoletando caracteres

sucessivos, relacionados com a autorreflexão, autoquestionamento, planeamento de atividades direcionadas aos reais interesses e necessidades das crianças, construindo assim o meu ser enquanto pessoa e profissional.

O trabalho em díade foi uma mais valia, isto porque, a colaboração foi um benefício, no sentido em que houve correlação de ideias, cooperação recíproca, constantes reflexões, face ao desempenho entre ambas as partes. Entre os intervenientes, houve a preocupação em adequar os contextos aos grupos de crianças, tornando o trabalho mais harmonioso e completo.

A supervisão por parte da educadora e da professora representaram também um fator importante no meu percurso, uma vez que foram promotoras da consolidação da construção enquanto futura educadora e professora, permitindo-me assim, moderar as minhas ações, aperfeiçoar as minhas práticas e reflexões. Em ambos os contextos, as interações e as relações entre as cooperantes e nós, estagiárias, assentou num ambiente de diálogo e de reflexão.

Encarei a criança como um ser único, com direitos e necessidades próprias e com opinião, desenvolvendo com elas o escutar e o ser escutado, propiciando deste modo, o diálogo e o respeito pelo outro.

Deste modo, ao longo deste percurso, procurei a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais, mediante os modelos que considerei adequados e rigorosos, que cooperaram numa prática fundamentada e ponderada. A autorreflexão colaborativa e metódica também foi uma constante no meu quotidiano prático.

Foram assim, desencadeadas múltiplas aprendizagens às crianças, cujo intuito permitia a descoberta, a superação das suas necessidades, o respeito pelo outro, de modo a criar espíritos críticos e reflexivos.

Com este percurso, percebi a importância que remonta à minha formação inicial e por conseguinte, à contínua aprendizagem que será consolidada e adquirida ao longo da vida, construindo múltiplas aprendizagens e formando o *puzzle* na educação. Neste âmbito, o desenvolvimento profissional implica um caráter evolutivo que progride ao longo de toda a carreira docente, através de reflexões sobre as práticas.

Assim, as minhas ações futuras visam dar continuidade dos meus saberes teóricos e práticos, desenvolvendo nas crianças, atitudes respeitadoras, críticas, reflexivas, capazes de lhes percutir decisões e participar na sociedade.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

Almeida, A., Santos, J.; Santos, M. (1971). *Educação pela Arte na Escola Primária: Guia Didáctico*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Primário.

Almeida, A. (23 de janeiro de 2009). *Cooperativa do Fitness*. Obtido em 19 de março de 2015, de CDOF: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>.

Almeida, C. (2012). *Pertinência e eficácia do projeto educativo na dinâmica da qualidade do ensino aprendizagem e na identidade do agrupamento*. Trabalho de projeto para obtenção de grau mestre à Escola Superior de Educação Almeida Garret de Lisboa.

Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de mestrado de Estudos da Criança apresentada à Universidade do Minho.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, R. (coord.); Fernandes, E.; Lourenço, H.; Barbosa, J.; Silva, J.; Costa, L.; Nunes, P. (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação - Guião de Apoio*. Agência Nacional para a Qualificação.

Baptista, D. (2012). *O desenho e a criança*. Acedido em 18 de julho de 2014 em: http://www.olharpedagogico.com/site_detalheDica.php?id=10.

Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia: princípios, dificuldades e problemas*. Edições ASA.

Barbosa, M.; Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Botelho, A. (2011). *Aprendendo a vida, escutando as vozes das crianças*. Projeto apresentado à Universidade de Aveiro, para obtenção de grau Mestre em Ciências da Educação.

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Cardoso, A.; Peixoto, A.; Serrano, M.; Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão. In Alarcão, I. (org.), *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.

Cardona, M.; Nogueira, C.; Vieira, C.; Uva, M.; e Tavares, T. (2010). *Guião de Educação: Género e Cidadania Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para Cidadania e a Igualdade de Género.

Carpegiani, F. (2013). Crescer. *Saber perder: um aprendizado essencial às crianças*. Retirado a 30 de agosto de 2014, de <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI14221-15134,00.html>.

Castillo, A.; & Rodrigues, P. (2012). Práticas da avaliação em educação de infância: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In Cardona, M. J.; & Guimarães, C. M. (orgs.). *Avaliação na educação de infância* (pp.78 - 96). Viseu: Editora Psicosoma.

Choay, F. (2005). *Património e Mundialização (2.ªed)*.(trad. Paula Seixas). Editora Licorne/CHAIA.

Circular n° 17/DSDC/DEPEB/2007.

Clark, A., Moss, P., e McQuail, S. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. London: Department for Education and Skills.

Clark, A.; Moss, P. (2011). *Listening to Young Children* . London: ncb.

Cortesão, L.; Leite, C.; Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação - Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.

Correia, C. (2012). Aprender através de projetos. *Movimento da Escola Moderna*, (43), 12-16.

Correia, L. (1963). *Garatujas: Estudo psicopedagógico do grafismo infantil*. Lisboa: Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal.

Costa, J.; Melo, A. (1975). *Dicionário da Língua Portuguesa - 5.ª edição*. Porto: Porto Editora.

Cox, M. (2001). *Desenho da Criança. (2ª ed.)*. (trad. Evandro Ferreira). São Paulo: Martins Fontes.

Cunha, A. (2008). *Ser professor - Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil de desempenho do educador*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, DGIDC: Lisboa.

Dias, L. (2004). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Acedido em 27 de setembro de 2014, em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a14.pdf>.

Direção-Geral da Educação, dezembro de 2012 – Atualizado em novembro de 2013. *Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*. Acedido em 8 de março de 2015, em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a Consciência Linguística*. ME: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Edwards, C.; Gandini, L.; & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (trad. Dayse Batista). Porto Alegre: Artmed.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, M. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula - Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M; Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar. Ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Formosinho, J.; Oliveira-Formosinho, J., (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. O. Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa (orgs). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. O., Formosinho, J. (2013). A Perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. O. Formosinho (orgs). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Freire-Ribeiro, I. (2011). III Jornadas de Prática Pedagógica - Narrativas de Investigação e Intervenção. *Cidadania da criança: Escola e sociedade como palcos de participação*. Retirado a 5 de outubro, 2014, de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7434/3/Jornadas%20PP_2011.pdf.

Freitas, M.; Santos, A. (2001). *Contar (histórias de) sílabas*. Lisboa: Edições Colibri.

Freitas, M.; Alves, D.; Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua : desenvolver a consciência fonológica*. ME: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Freitas, R. (2012). *O Desenvolvimento das Competências de Leitura e Escrita no Ensino Pré-Escolar - O Contributo da Consciência Fonológica*. Trabalho de projeto para obtenção do grau de mestre em Ensino do Português à Escola Superior de Educação de Coimbra.

Gândara, M. (2008). *Desenho Infantil - Um estudo sobre níveis do símbolo*. (4^a ed.): Lisboa: Texto Editores.

Garcia, J. (1999). Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *R. paran. Desenv., Curitiba, n.º 95, jan./abri.*, pp.101-108.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.

Gonçalves, V. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

Guerra, A. (2011). *Do oral ao escrito: o erro fonológico no 1.º CEB*. Trabalho de projeto para obtenção do grau de mestre em Ensino do Português à Escola Superior de Educação de Coimbra.

Hohmann, M.; Banet, B.; Weikart, D. (1984). *A criança em acção*. (trad. Rosa Maria de Macedo e Rui Santana Brito). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M.; Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. (trad. Helana Águeda Marujo e Luís Miguel Neto). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas - organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Katz, L.; & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância (2ª ed.)*. (trad. Ana Maria Chaves). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.

Kinney, L.; & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação infantil em Reggio Emilia*. (trad. Magda França Lopes). Porto Alegre: Artmed.

Kishimoto, T. (1993). *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação (7.ª ed.)*. Petrópolis: Editora Vozes.

Lalanda, M.; Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Leite, E.; Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade: a criança que fomos/a criança que somos...através da expressão plástica*. Porto: Afrontamento.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. O. Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação (4.ªed)*. Porto: Porto Editora.

Lopes, F. (2011). *Dificuldades de escrita: o erro ortográfico, revelador do conhecimento metafonológico do escrevente aluno do ensino básico*. Dissertação de mestrado para obtenção de grau Mestre em Linguística na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Lopes, J.; Rutherford, R. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Lopes, J. (2013). A indisciplina em sala de aula. In Espelage, D.; Lopes, J. *Indisciplina na escola* (pp. 41-58). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Luquet, G. (1974). *O Desenho Infantil. (2ª ed.)*. Barcelos: Editora do Minho.

Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os Projetos nos Serviços Educativos*. Lisboa: Apei.

Marques, L. (2012). *Promover a Interação entre crianças da mesma idade*. Relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Porto.

Marques, R. (1983). *Mudar de Escola. Novas Práticas de Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.

Martins, A. (coord.). (2002). *Didática das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

ME. (1997). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC.

ME. (1998). *Organização Curricular e Programas (4.ªed)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mendes, J. (2009). *Estudos do Património: Museus e Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

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

Monteiro, C. (2013). Pé na Estrada: Projetos em Educação. *Educação Infantil em Reggio Emilia: "As Cem Linguagens da Criança"*. Retirada a 13 de outubro, 2014, de <http://www.penaestrada.org/artigos/educacao-infantil-em-reggio-emilia-as-cem-linguagens-da-crianca/>.

Nabuco, M. E. (1992). Transição do pré-escolar para o ensino básico. *Inovação, Vol. 5, nº 1, p. 81-93*.

Nabuco, M. E.; Lobo, M. M. (1997). Articulação entre o jardim de infância e o 1.º ciclo do ensino básico (um estudo comparativo). *Saber (e) educar, n.º 2, p.31-41*. Porto : Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Nielson, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula - um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Oliveira, M.; Stoltz, T. (2010). Dossier: cognição, afetividade e educação. *Teatro na Escola: considerações a partir de Vygotsky*. Retirado a 25 de setembro de 2014, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100007> .

Paulino, J. (2009). *Consciência Fonológica: implicações na aprendizagem da leitura*. Tese de mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Coimbra.

Pereira, F. (coord.); Crespo, A.; Correia, C.; Croca, F.; Breia, G.; Micaelo, M. (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Pereira, R. (2009). *Dislexia e Disortografia: programa de intervenção e reeducação (vol. 1)*. Humanity's Friends Books, Lda.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas. Profissão docente e formação - perspectivas sociológicas (2.ª ed)*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pillotto, S.; Silva, M.; & Mognol, L. (2004). *Grafismo infantil: linguagem do desenho*. Acedido em 16 de julho de 2014 em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1219/1033>.

Portugal, G.; Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. (trad. João Nunes Torrrão). Coimbra: Coimbra Editora.

Rangel, M. (coord.); Gonçalves, C. (2010). Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3). 21-43.

Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rios, C. (2001). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Psicossoma.

Roda de Infância. (2013, 6 de julho). *Grafismo Infantil - Estágios do desenho segundo Lowenfeld e Luquet*. Disponível em: <http://rodadeinfancia.blogspot.pt/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>.

Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Salvador, A. (1982). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto Editora: Porto.

Santamaria, V., Leitão, P. & Assencio-Ferreira, V. (2004). A consciência fonológica no processo de alfabetização. *Revista CEFAC*, 6(3), 237-241. Retirado em 14 de abril, 2015 em <http://www.cefac.br/revista/revista63/Artigo%201.pdf>.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Serrano, G. P. (1997). *Elaboração de Projectos Sociais: casos práticos*. Porto: Porto Editora.

Silva, F.; Leal, T. (2003). A prática de trabalho em grupo no Centro de Educação da UFPE sob duas óticas: docente e discente. *É EM GRUPO OU INDIVIDUAL, PROFESSOR?*. Retirado a 25 de setembro de 2014, de http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/fatima_soares.pdf.

Silva, S. C.; & Ferreira, V. S. (2004). *Educação Infantil e projetos: Uma questão de currículo ou método?*. Acedido em 16 de setembro de 2014 em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0060.pdf>.

Silveira, M. (2008). *O erro Ortográfico e o Errar*. Ágora.

Sim-Sim, I.; Duarte, I.; Ferraz, M. (1997). *A língua materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. ME: Departamento de Educação Básica.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. In *Exedra* (pp.111-118). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação.

Siraj-Blatchford, I. (coord.). (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. (trad. Paula Almeida). Lisboa: Texto Editores.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 1.º volume: bases psicopedagógicas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 3.º volumes: música e artes plásticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Sousa, Ó. (1999). *Competência ortográfica e competência linguística*. Lisboa: ISPA.

Spinello, A.; Mota, M.; Correa, J. (2010, setembro). Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Dossiê: Metalinguagem e Aquisição da escrita*, n.º 38. Retirado a 10 de abril, 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000300011&script=sci_arttext.

Spodek, B.; Saracho, O. (1994). *Ensinando crianças de três a oito anos*. São Paulo: Artmed.

Telmo, I. (1986). *O património e a escola: do passado ao futuro*. Lisboa: Texto Editora.

Telmo, I. (2006). *Linguagem Gráfica Infantil*. (4ª ed.). Setúbal: Escola Superior da Educação.

Vecchi, V. (1999). O papel do atelierista. In C. Edwards; L. Gandini; & G. Forman. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (trad. Dayse Batista). Porto Alegre: Artmed.

Vygotsky, L. (1930). *A Imaginação e a Arte na Infância*. (trad. Miguel Serras Pereira). Lisboa: Relógio D'Água.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1997). *Didáctica da Educação Infantil*. (trad. Alcino Matos Vilar). Rio Tinto: Edições ASA.

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

Zorzi, J. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed.

Zorzi, J. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed.

<http://beijosabura.blogspot.pt/2013/02/vindima-literaria-colheita-de-vitorino.html>

<https://dre.pt/application/dir/pdf/sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>

<http://www.cde.state.co.us/cdesped/sd-sld>

<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/cultural-diversity/2005-convention>

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

Índice de Apêndices

Apêndice I - Iniciação ao Projeto "Dar voz ao Quintal" (documentação)

Apêndice II - Dia da criança - atividade

Apêndice III - Decisão para dar início ao projeto; As nossas pesquisas!; Vamos semear e plantar; Decisão sobre a localização dos objetos escolhidos: caixa de areia, caixote de lixo, horta vertical e baloiço; Decisão sobre a divulgação (documentação)

Apêndice IV - Família do senhor António retratada por duas crianças de 4/5 anos de idade

Apêndice V - Desenho de uma criança realçando os limites: neste caso, a relva

Apêndice VI - Desenho que retrata diferenciação ao nível da proporção e onde está patente uma translação (PÁSSAROS)

Apêndice VII - Autorização dos encarregados de educação sobre o trabalho investigativo: Abordagem de Mosaico

Apêndice VIII - Entrevista às crianças (índice de questões)

Apêndice IX - Circuitos/Mapas (documentação)

Apêndice X - Entrevistas às crianças

Apêndice XI - Entrevista à educadora sobre o "H" e sobre a "V"

Apêndice XII - Entrevista aos pais do "H" e da "V"

Apêndice XIII - Manta Mágica

Apêndice XIV - Propostas que tiveram por base os elementos construídos para o espaço exterior, no âmbito do projeto

Apêndice XV - Fase intermédia do projeto

Apêndice XVI - Fase final do projeto

Apêndice XVII - Guião da visita de estudo

Apêndice XVIII - Dificuldade na consciência da palavra

Apêndice XIX - Erros da consciência da palavra

Apêndice XX - Erros do constituinte: ataque ramificado

Apêndice XXI - Erros do constituinte: ataque simples

Apêndice XXII - Erros do constituinte ao nível do núcleo

Apêndice XXIII - Erros do constituinte ao nível da Coda

Apêndice XXIV - Erros ao nível da correspondência entre fonema-grafema

Apêndice I - Iniciação ao Projeto "Dar voz ao Quintal" (documentação)

O nosso projeto "Dar voz ao quintal" iniciou-se através da descoberta de algo de novo no espaço onde se encontra o Sr. António. Mas o que era? O F apontou logo para um vaso branco que se encontrava ao lado do sofá e, posteriormente a Mi e a S encontraram um livro.



Quando começámos a conhecer melhor o que encontrámos a S explicou-nos o que seria o livro:

“Os meninos da família conhecem este livrinho, é um diário da mulher do Sr. António.” (S)

Mas para que servirá um diário?

“Para escrever coisas da nossa vida.” (S)

“O diário é da Maria Benedita, porque o Sr. António já tem um.” (F)

Com a explicação da S e do F percebemos algumas coisas sobre o diário, para que servia e de quem seria.

Contudo ainda não sabíamos nada sobre o vaso branco que lá tinha aparecido. Assim, pensámos desvendá-lo um pouco, através da sua exploração.

“Isto devia ser um vaso que devia ter flores.” (S)

“Não sabemos se tem sementes.” (F)

“O vaso tem letras! Um A.” (M)

“As letras é de iniciar o abecedário” (N)





(Encontrámos um vaso branco e o diário da Maria Benedita)

Depois de termos tentado perceber mais sobre o que tinha aparecido de novo, alguns meninos deram a ideia de abrir o diário e ver se lá estava alguma mensagem para nós!

No fim de aberto, o diário continha no seu interior uma mensagem! Afinal tinham razão!

A Raquel leu o que lá estava escrito para que todos ouvissem e pudéssemos saber mais sobre os objetos e o porquê de lá terem ido parar. Quando acabou de o ler, os caracóis começaram a falar nas suas ideias:

“Uma parte do diário falava do Sr. António.” (M)

“O António chegou aqui com um vaso branco” (N)

“Percebemos que tinha o vaso e trouxe para casa” (F)

“A planta que ele trouxe num vaso branco devia ter um sorriso” (S)

“Era uma planta aromática!” (H)

Uma planta aromática? Mas o que será uma planta aromática? Para que serve?

“É uma planta que dá um saborzinho bom à comida.” (H)

“Mas a planta morreu!” (S)

“Ficou murcha porque ficou com sede” (D)

“O Sr. António podia escrever no seu diário porque é que a flor desapareceu! Se ele não escrever não sabemos” (N)

“Podiam ser coentros, orégãos ou salsa” (H)

“A salsa é para pôr na comida e para dar sabor” (F)

É verdade! Já sabemos algumas coisas sobre as plantas aromáticas e até alguns dos seus nomes! Mas será que a planta estaria dentro de casa? Onde é que poderia ter estado e onde teria crescido?

“A planta cresce lá fora, porque em casa da minha mãe elas crescem na varanda” (J)

“Na sala está uma planta amarela e está murcha, porque não tem água nenhuma.” (F)

“Podemos plantar uma nova, tiramos a terra velha e pomos nova” (N)

“Podemos plantar no quintal.” (H)

“Podemos ir lá fora ver se há alguma sementinha.” (S)

“A terra do vaso é velha, deve ter mais que 100 anos.” (N)

“Não tem nutrientes bons para a planta e ela morreu.” (M)

Se calhar era uma boa ideia plantarmos no quintal algumas plantas, tal como sugeriu o H, mas tínhamos de pensar em plantas para lá colocarmos, que não precisassem de muita água. Assim, ficámos de pesquisar em casa essas mesmas plantas.

Mas ainda não tínhamos conseguido desvendar uma mensagem que o vaso continha. Até que surgiram algumas ideias:

“O A do vaso é de António.” (I)

“O B significa que a planta morreu.” (M)

“O B significa Maria Benedita.” (M)

“O A e o B é para sabermos que o vaso é do Sr. António e da Maria Benedita.” (M)

“A Maria Benedita escreveu o A e o Sr. António escreveu o B.” (M)

“Se não tivesse as letras não sabíamos de quem era.” (F)

Parece que agora tudo faz mais sentido! Mas no diário, a Maria Benedita disse-nos que o vaso tinha sido uma prenda que recebera do seu marido e que mais tarde tinha havido uma festa para comemorar o seu aniversário. Será que o seu aniversário foi passado no quintal? E como seria o quintal nesse tempo? Igual aquele que temos agora?

“Agora o quintal tem coisas para brincarmos e ele não precisava, porque era adulto.” (F)

“Ainda havia a casa amarela e azul, porque são de pedra e não saem.” (H)

“Acho que havia menos árvores.” (M)

“Acho que tinha algumas flores.” (J)

“Acho que havia relva.” (N)

“Havia o túnel e o campo antes era uma piscina.” (H)

“Se calhar podíamos fazer um desenho da festa do Sr. António.” (S)



(Desenho de como seria o quintal do Sr. António)



(Vários desenhos de como seria o quintal do senhor António)

Reflexão: Este projeto surgiu do interesse das crianças no que respeita o espaço exterior e para tal o projeto tem de nome "Dar voz ao quintal".

Para iniciar o projeto escolhemos como indutor um vaso branco e um diário. O vaso branco apareceu junto ao senhor António, na entrada do Jardim de Infância e o diário num cesto com vários novelos de lã, também na entrada.

No dia anterior, uma criança demonstrou interesse em contar ao senhor António que tínhamos feito uma música sobre ele e achámos por bem dar início ao projeto e introduzir a sua vontade. Na entrada, as crianças informaram o senhor António de tal acontecimento e foi cantada a música.

De seguida, as crianças aperceberam-se que havia algo de novo e apontaram para o vaso branco e logo depois, descobriram o diário. O vaso branco continha alguma terra e tinha escrito duas letras: A e B. Estas letras diziam respeito às iniciais de cada nome - António e Benedita. Cada criança explorou e observou o vaso, permitindo que descobrissem alguma pista sobre a sua presença junto ao senhor António. Após as crianças terem tido contacto com este objeto disseram que era um vaso branco com terra e que tinha duas letras. Quando questionámos sobre o motivo de conter duas letras, disseram-nos que poderia ser as iniciais do Abecedário, sem nunca associarem aos senhores que tinham sido donos da casa, antes de ser Jardim de Infância.

Depois partimos para a descoberta do diário, pois poderia ser através deste objeto que pudessemos ter mais informação sobre o surgimento do vaso branco.

O diário pertencia à Maria Benedita, mulher do senhor António e tinha escrito:

"No dia do meu aniversário, o António, como de costume decidiu antes de almoço dar passeio por um dos jardins mais bonitos da cidade: o Jardim Botânico e eu fiquei em casa a fazer os preparativos para a grande festa de logo à noite.

Depois de ter organizado algumas coisas e de ter feito o almoço, o António chegou a casa com um vaso branco que tinha uma plantinha muito aromática. Esta planta fez-me lembrar os bons momentos que passei na viagem, bem como os aromas e os sabores característicos da Índia, que eu tanto gosto! Assim, para a minha festa que se realizou esta noite, aproveitei e utilizei esta planta para dar sabor na comida e pôr um cheirinho agradável na casa.

Adorei a surpresa e foi sem dúvida muito bom recordar os bons tempos que passei nesta viagem juntamente das pessoas que mais gosto e claro, por ter sido um dia muito especial - o dia do meu aniversário!"

Este diário era somente conhecido pelas crianças que pertenciam ao projeto da "Família", um projeto que foi desenvolvido com as nossas colegas do mestrado em Pré-Escola, tendo explicado às restantes de quem pertencia o diário, de modo a que percebessem todo o processo.

Desta forma, ao terem conhecimento do que a Maria Benedita tinha escrito, perceberam a origem do vaso e concluíram que as letras poderiam estar associadas ao nome do senhor António e da sua mulher.

Numa fase seguinte, questionámos as crianças que planta aromática teria dado o senhor António à Maria Benedita, obtendo respostas como: salsa, orégãos e coentros, ou seja, as

crianças tinham percebido que género de planta teria sido dada à Maria Benedita e perceberam facilmente que era uma planta com cheiro e que dá sabor à comida.

As crianças sugeriram que podíamos plantar uma planta aromática no vaso e colocá-lo na sala dos Caracóis. Contudo, uma criança afirmou que *"Na sala está uma planta amarela e murcha, porque não tem água!"* e ficou decidido que o melhor local para ela seria no quintal, pois a planta apanhava sol e poderia ter acesso a água.



Por fim, foi pedido às crianças que representassem o quintal do senhor António, através do desenho, permitindo que posterior te, se faça um confronto das ideias de cada criança. Também foi pedido ao grupo dos Caracóis para fazerem uma pesquisa sobre as plantas que gostavam de ter no quintal do Jardim de Infância, bem como a sua forma de tratamento.

PLANIFICAÇÃO

1.ª Semana de projeto (Dia 21 a 23 de maio): Iniciação ao Projeto do Quintal: DAR VOZ AO QUINTAL

Contextualização: O projeto do quintal surgiu da manifestação de interesse por parte das crianças, querendo sempre estar neste espaço e usufruir do bem estar que ele mesmo dispõe, permitindo novas descobertas, apelando à exploração e acima de tudo à brincadeira. Ainda observámos que as crianças dão especial destaque aos desafios que o quintal lhes impõe, por esse motivo, optámos por incidir o nosso projeto neste espaço e nas aprendizagens que este pode criar nas brincadeiras de cada criança.

| Finalidades Educativas | Áreas de Conteúdo | Recursos | Operacionalização | Estratégias de avaliação |
|--|---|---|---|--|
| Oferecer às crianças oportunidades de criação artística; Fomentar o gosto pela exploração e construção; Exteriorizar através de diversos materiais, imagens construídas mentalmente; Valorizar a comunicação individual e grupal; | Área de Expressão e Comunicação Domínio: Expressão plástica | <u>Materiais:</u> - Vaso branco; - Diário da Benedita; - Folhas; - Lápis coloridos; - Papel de cenário; - Marcadores coloridos; - Máquina Fotográfica. | A iniciação ao projeto será executada através de um vaso branco e do diário pertencente à Maria Benedita, que são os indutores deste projeto. De seguida será feita uma conversação com as crianças, de modo a perceberem a conexão do vaso e do diário da Maria Benedita. Após a conversa e o confronto de ideias com o grupo é sugerido fazer uma representação bidimensional sobre o que as crianças acham que o senhor António teria no seu quintal, para posteriormente confrontarmos as ideias de cada uma delas. | Os três dias que destinámos ao projeto serão avaliados através da observação direta e pela documentação das atividades. Essa mesma documentação será feita com o auxílio do registo fotográfico e escrito, que posteriormente servirá para refletir as aprendizagens que foram observadas e o que deve ser melhorado. A observação também deverá ser refletida, a fim de perceber o interesse e motivação que as crianças demonstram, encontrando nelas níveis de bem-estar. |
| Inculcir no grupo atitudes de respeito pelo outro, tolerância e compreensão. | Área de Formação Pessoal e Social | <u>Humanos:</u> - Estagiárias. | | |

| Nº de desafio | Descrição | Carimbo |
|---------------|---|---------|
| Pista 1 | Escadas mais próximas da Biblioteca Joantina com o nome da deusa latina do saber. | |
| Desafio 1 | <p>Quantos degraus têm essas escadas?</p> <p>40+5 30+7 50-10 Temos de contar os degraus</p> | |
| Pista2 | Com 33,5 metros de altura tem um relógio e 4 sinos, sendo que um deles chamava os estudantes para as aulas. | |
| Desafio 2 | <p>Que animal consegues descobrir ao olhares para ela?</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Cabra Mocho Girafa</p> | |
| Pista 3 | Esconde por baixo uma cidade romana. | |
| Desafio 3 | <p>Porta de S. Tomás</p> <p>Porta Férrea</p> <p>Jardim botânico</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> | |

| | | |
|-----------|---|--|
| Pista 4 | Edifício na Rua Larga com esculturas sobre a porta. | |
| Desafio 4 | Quantas figuras estão sobre a porta? _____ Quantas são mulheres? _____ Quantas são homens? _____ | |
| Pista 5 | Museu com 4 colunas de pedra | |
| Desafio 5 | Constrói o acróstico: C _____ H _____ I _____ M _____ I _____ C _____ O _____ | |
| Pista 6 | Espaço junto ao colégio das artes. | |
| Desafio 6 | Como se chama a árvore que cresceu no Caramanchão? Descobrir o nome da árvore e colocar mais 2 hipóteses | |

| | | |
|-----------|---|--|
| Pista 7 | Rei que criou a Universidade Portuguesa em 1290. | |
| Desafio 7 | O que tem o Rei D. Dinis na mão direita? Cetro <input type="checkbox"/> Microfone <input type="checkbox"/> Espada <input type="checkbox"/> | |
| Pista8 | Local de eleição dos piqueniques. | |
| Desafio8 | Perguntar o nome do sítio específico | |

Apêndice III - Decisão para dar início ao projeto

Tivemos ideias muito divertidas para “Dar voz ao quintal”, uma casa na árvore e um hospital foram as que mais se destacaram! Contudo não eram fáceis de executar, uma vez que eram superiores ao que realmente tínhamos possibilidade de fazer.

Assim, pudemos ver imagens que nos davam outras ideias, que achamos também muito interessantes e divertidas para termos no quintal, e estas íamos conseguir fazer!

Quando acabámos de ver todas as imagens foi tempo de decidirmos o que realmente queríamos fazer, assim apenas poderíamos escolher entre 3 a 4 objetos, sendo que todos ouviram as nossas ideias, para que pudéssemos chegar a um consenso.

Então de que é que nós gostámos mais?

“Gostei da areia e dos baloiços. Gostei também das flores.”
(V)

“Gostei de todas mas mais das florzinhas, do baloiço e da caixa de areia.” (I)

“Dos baloiços, do caixote do lixo e do balancé.” (S)

“Gostei do tanque de areia.” (D)

“Do pneu, do balancé e do tanque de areia.” (J)

“Gostei de todos e gostei muito do pneu do baloiço, os caixotes do lixo, balancé e caixa de areia.” (N)

“O baloiço, o de madeira e pneu, e os caixotes do lixo.” (F)

“Do pneu, do balancé e das flores.” (M)

“Mesa, do balancé, do baloiço e tanque de areia.” (Sofia)

“Baloiço, balancé, caixote do lixo e da caixa de areia.” (H)

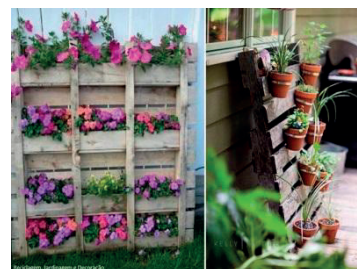
“Caixote do lixo.” (A. L)

“Do baloiço, balancé e flores.” (M)

Após a conversa e decisão final, apontámos como objetos a realizar o baloiço, o balancé, o caixote do lixo, a caixa de areia e a horta, à qual designamos por flores. Uma vez que foram estes que nos despertaram maior atenção!

Vamos a isso! Mãos à obra!

Reflexão: As crianças demonstraram bastante interesse e entusiasmo na escolha dos objetos que iriam fazer parte do nosso quintal.



As crianças foram ouvidas, integrando o visual com o verbal, ou seja, através das imagens que serviam de exemplo na modificação do espaço exterior, elas respondiam e davam a sua opinião, permitindo que as suas ideias e opiniões tenham sido consideradas e encaradas como importantes de todo o processo.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (1998) dar voz às crianças não significa apenas uma transmissão de ideias através de palavras mas também, formas criativas que utilizam para expressar os seus pontos de vista e experiências: as cem linguagens.

Deste modo, o trabalho com as crianças tornou-se mais apelativo e motivador, uma vez que foi de encontro com as decisões do grupo. No diálogo com as crianças sobre o que se iria construir, iam surgindo muitas ideias criativas por parte deles, o que demonstrou empenho.

No final, os objetos mais escolhidos foram: caixote de lixo de pneus, baloiço de pneu, caixa de areia em paletes e horta vertical em paletes.

PLANIFICAÇÃO

2.^a Semana de projeto (Dia 28 a 30 de maio): Continuação do Projeto: DAR VOZ AO QUINTAL

Contextualização: Este projeto tem por base o interesse das crianças e para tal vamos dar continuação, incidindo no tipo de plantas que querem ter no quintal e nos materiais precisos. De seguida, faremos uma teia que vai incidir: no que as crianças pensam saber; o que as crianças querem saber e como as crianças vão descobrir/construir. Após a conversação e de se ter dado acordado os materiais, o que se vai construir, a cor e os locais a colocar no espaço exterior, dá-se início ao trabalho, indo ao encontro dos interesses e necessidades da crianças, dando voz à criança e escutando-a.

| Finalidades Educativas | Áreas de Conteúdo | Recursos | Operacionalização | Estratégias de avaliação |
|---|---------------------------------|---|--|---|
| Oferecer às crianças oportunidades de criação artística; Fomentar o gosto pela exploração e construção; Valorizar a comunicação individual e grupal; Incutir no grupo atitudes de respeito pelo outro, tolerância e compreensão; Fomentar a linguagem oral, através de debates e momentos de decisão. | Área de Expressão e Comunicação | <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisas feitas pelas crianças; - <i>PowerPoint</i> sobre exemplos que podem ser construídos para o quintal; - <i>PowerPoint</i> com tipos de plantas; - Papel cenário; - Canetas coloridas; - Máquina fotográfica; - Materiais decididos pelas crianças. <p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiárias. | <p><u>1º dia:</u> Debate com as crianças sobre o que querem plantar (através das pesquisas que cada criança realizou) e a forma de tratamento das plantas. De seguida, é introduzido o <i>powerpoint</i> com imagens sobre exemplos que podemos desenvolver para tornar o quintal diferente e criativo, incidindo nas plantas precisas para a consecução do projeto, bem como dos materiais e dos locais onde se vai plantar.</p> <p>Construção da Teia sobre o que: pensamos saber? o que queremos saber? como vamos descobrir/construir?</p> <p><u>2º dia:</u> No segundo dia, o grupo dos Caracóis escolhe um grupo para colaborar na construção do objeto escolhido.</p> <p><u>3º dia:</u> Continuar e acabar o trabalho desenvolvido no dia anterior.</p> | <p>Os três dias que destinámos ao projeto serão avaliados através da observação direta e pela documentação das atividades.</p> <p>Essa mesma documentação será feita com o auxílio do registo fotográfico e escrito, que posteriormente servirá para refletir as aprendizagens que foram observadas e o que deve ser melhorado.</p> <p>A observação também deverá ser refletida, a fim de perceber o interesse e motivação que as crianças demonstram, encontrando nelas níveis de bem-estar.</p> |

As Nossas Pesquisas!

Depois de sabermos que íamos construir uma horta vertical para colocar no nosso quintal, decidimos que teríamos de pesquisar sobre as plantas que poderíamos lá colocar, sem nos esquecermos que deveriam ser plantas que não precisassem de muita água, nem de muitos cuidados!

O Sr. António deu-nos uma ideia, através da planta que ofereceu à sua mulher, Maria Benedita, que foi uma planta aromática. Mas que outras poderíamos lá colocar? Fomos pesquisar e encontrámos muitas ideias!

“Eu trouxe um loureiro! Tem um cheirinho muito bom!” (M)

O M trouxe um loureiro e ainda umas pesquisas para percebermos mais sobre esta planta. Descobrimos que as folhas de louro serviam, na Grécia, para fazer uma coroa e colocar na cabeça dos vitoriosos e ainda que o chá que se pode fazer com as suas folhas ajudando as pessoas que têm problemas cardíacos!

“E o louro serve também para pôr na comida.” (M)

“E na sopa. Mas não se come!” (F)



“Eu trouxe muitas plantinhas que recolhi com a minha mãe no caminho para casa e no quintal do meu avô! E ainda tirei fotografias quando fui ao horto e ao pé das árvores do meu avô.” (S)

“Ainda trouxe uma folha com borboletas, porque elas gostam muito de plantas.” (S)

Depois a S mostrou aos amigos cada planta, dizendo o seu nome, sendo que aquelas que tinham o nome a amarelo eram as que precisavam de pouca água.





O M não trouxe plantas, mas trouxe uma pesquisa muito importante! E desenhada por ele! Ele mostrou-nos as plantas que pesquisou dizendo que elas se podiam plantar na nossa horta.

“É uma hortelã, um alecrim, uma árvore com picos, uma flor com picos e uma flor colorida.” (M)

A L também trouxe uma pesquisa! Uma flor para colocarmos na nossa hortinha, para lhe dar cor e cheirinho!

“É uma flor branca, amarela e roxa. É um amor-perfeito! Ela precisa de água e tem de estar ao sol!” (L)

Achámos por bem colocar esta plantinha lá fora, para que não murchasse, uma vez que precisa de sol e água e muito cuidado para não a partir.

O N e o H trouxeram duas plantas e sabiam explicar-nos um pouco sobre elas!

“Eu e o H trouxemos duas plantas! Um tomateiro e erva-príncipe!” (N)

“A erva-príncipe dá para fazer chá.” (N)

“Os tomates podem-se pôr em muitos sítios!” (H)

“Na Salada.” (S)

“No arroz e nas compotas!” (H)

“Os tomates têm ferro, são muito importantes.” (H)



“Quando se abre o tomate vemos sementes e sumo! Tem muita água. (N)

“As sementes são muito pequeninas.” (N)

O M, ao observar o tomateiro, fez uma pergunta muito importante: “Porque é que o tomateiro tem aquela madeira no meio?” e concluímos que serve de apoio ao crescimento desta planta, para que assim não caia.

Então estas plantas são muito importantes na nossa horta! Mas de repente surgiu uma dúvida!



“O tomate é um fruto ou um legume?” (H)

É uma boa questão! O que será o tomate?

“É um legume, porque se come na comida!” (S)

"Eu acho que é as duas coisas!" (N)

“É um fruto, porque é o fruto do tomateiro!” (H)

"É um legume porque está na salda." (F)



"O tomate não está nas frutas e é um legume!" (M)

Ficou então uma dúvida para irmos pesquisar em casa! Temos de saber se o tomate é ou não um fruto, uma vez que não ficámos esclarecidos!

AFINAL O TOMATE É UM FRUTO! O Dinis foi pesquisar em casa e fez esta

descoberta!! Assim, foram tiradas todas as dúvidas.

O M além de ter trazido um loureiro, trouxe também para os Caracóis verem, um folha de louro! Essa folha já estava muito seca e tínhamos que a colocar em alguma coisa, ou fazer algo divertido com ela.

Na conversa que tivemos houve muitas ideias:

"Podemos beber chá com ela!" (H)

" Podemos escrever uma carta com ela" (M)

" E até podemos depois comer a carta!" (S)

"Não a podemos guardar porque assim a folha fica murcha!" (M)

Mas no final, ficou decidido que a folha do M não iria ser guardada porque ele queria pô-la na comida, para dar um agradável sabor e, as plantas da Sara poderão ser guardadas porque não eram plantas aromáticas, eram outro tipo de plantas que não servem para colocar nos cozinhados. Então com as plantinhas que a Sara trouxe para os Caracóis vamos guardá-las e fazer um herbário. Um herbário é uma coleção de plantas prensadas e secas, que pode conter diversificados exemplos. Cada planta deverá ser identificada com o nome do coletor e a identificação da espécie em causa.



Reflexão: O grupo mostrou-se motivado trazendo diversas pesquisas que ajudaram a tornar mais rico todo o projeto que temos vindo a desenvolver, quer em termos de pesquisa de informação sobre as plantas que podem ser colocadas no nosso quintal, quer em plantas que trouxeram para o mesmo.

Todas as informações que obtivemos fizeram-nos conhecer muitas plantas, com cheiros e formatos diferentes, sendo que relativamente aos seus cuidados, estes são idênticos.

Chegámos ainda à conclusão que plantas precisam de sol, de sombra, de água e que cuidem delas com carinho, por esse motivo todos se responsabilizaram de tratar as mesmas dessa forma, aspeto a realçar como uma aprendizagem social e pessoal.

PLANNIFICAÇÃO 3.ª Semana – Dia 4 a 6 de junho

| Finalidades Educativas | Áreas de Conteúdo | Recursos | Operacionalização | Estratégias de avaliação |
|---|---|---|--|---|
| <p>Promover a educação ambiental;</p> <p>Conhecer as necessidades de uma planta;</p> <p>Diferenciar de semear;</p> <p>Desenvolver noções de medida (capacidade);</p> <p>Promover a motricidade fina;</p> <p>Fomentar a escrita.</p> | <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Dominios: Expressão plástica;</p> <p>Linguagem Oral;</p> <p>Abordagem à Escrita;</p> <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Área de</p> | <p><u>Materiais:</u></p> <p>Cartão fino;</p> <p>Canetas coloridas;</p> <p>Cola;</p> <p>Esponha para carimbos;</p> <p>Película aderente;</p> <p>Cartolina;</p> <p>Terra;</p> <p>Vasos;</p> <p>Plantas;</p> | <p><u>1.º dia</u></p> <p>Falar com o grupo sobre as pesquisas que realizaram e sobre o que trouxeram para o projeto. Através da conversa introduz-se a ideia da criação de um herbário, com as folhas das plantas que iremos ter na horta, começando com aquelas que já temos.</p> <p>Ainda falando das plantas com o grupo, explicamos como se deve tratar das mesmas, não sendo dado o mesmo tratamento a todas elas. Para tal, essa explicação deve ficar ilustrada num “placard” e afixada junto à horta, para que qualquer criança perceba como deve proceder ao tratamento.</p> <p><u>2.º dia</u></p> <p>No segundo dia irá ser abordada a questão de semear e plantar através de dois casos práticos, para que as crianças percebam que são dois processos distintos.</p> <p>Antes de seguirmos para a plantação, realizaremos uma atividade de matemática com o intuito de desenvolver noções de medida (capacidade), estimulando e verificando a quantidade de terra que é necessária para encher os vasos.</p> <p>Posteriormente serão plantadas e semeadas as restantes plantas e sementes nos vasos que cada criança elaborou e nestes as crianças</p> | <p>Os três dias que destinámos ao projeto serão avaliados através da observação direta e pela documentação das atividades.</p> <p>Essa mesma documentação será feita com o auxílio do registo fotográfico e escrito, que posteriormente servirá para refletir as aprendizagens que foram observadas e o que deve ser melhorado.</p> <p>A observação também deverá ser refletida, a fim de perceber o interesse e motivação que as crianças demonstram, encontrando nelas níveis de bem-estar.</p> |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | <p>Formação Pessoal Social</p> <p>Educação Ambiental</p> | <p>Sementes; Materiais para plantar; Água; Tinta para pneus; Trinchas; Pneus; <u>Humanos:</u> -Estagiárias; - Auxiliar.</p> | <p>irão escrever o nome da sua planta.</p> <p><u>3.º Dia</u></p> <p>Na sexta-feira será abordada a temática do lixo, devemos ter em conta a reciclagem, contudo no nosso quintal apenas iremos adotar o lixo comum, uma vez que não se realiza a separação de resíduos neste local. Esta abordagem é feita com o intuito de iniciarmos a construção do nosso caixote do lixo para colocarmos no quintal.</p> <p>Ainda neste momento serão pintados os pneus que serão utilizados para outros objetos.</p> | |
|--|--|---|---|--|

Vamos semear e plantar

Antes de colocarmos as nossas plantinhas nos nossos vasos, cheios de cor e de criatividade aprendemos uma coisa muito importante! A diferença de semear e de plantar. Para o N, semear é pôr uma semente na terra! E está muito bem! Depois é preciso "tapar a semente com terra, pôr água e tratarmos bem para continuar a crescer!" disse o F, caso contrário " a planta fica murcha!" completou a M.

"Temos de pôr água nas plantas todos os dias!" (S)

Já sabemos como se semeia, agora surge outra questão: O que é plantar?

"Plantar é pôr a planta na terra!" (S) e "temos de cuidar bem e pôr água!" (N e F)

Depois de sabermos o que é semear e plantar fizemos uma pequena atividade em que através de várias imagens tínhamos de organizar, por ordem, o que era preciso para semear e o mesmo para fazer uma plantação.

A etapa seguinte foi muito divertida, alguns dos caracóis quiseram semear e outros plantar no seu próprio vaso.

"Eu quero semear alface!" (D)

"Quero couve!" (V)

"É couve!!" (N)

"Quero cenouras!" (S)



V a colocar terra no vaso



D a regar as suas sementes



S com as sementes de cenoura



N com as suas sementes de couve

O J escolheu alface para semear e diz que "primeiro é preciso pôr terra no vaso".

O F ao ver as sementes de alface do J disse " é só pauzinhos e coisas assim!!"



As sementes de alface do J



O F a ajudar o J a semear

O F quis semear salsa! Depois de ter posto terra no vaso, seguindo-se das sementes, o F disse que é "preciso pôr de novo terra por cima das sementes!"



F a regar as sementes

A L trouxe de casa uma flor, um amor-perfeito e para isso tivemos que fazer uma plantação! Assim como a I que escolheu a hortelã para plantar no seu vasinho.



O M a regar o seu loureiro



O H a cuidar bem do seu tomateiro



A. L a colocar terra no seu vaso



A Mi a plantar o seu cato



A S a plantar o seu balso

Reflexão: No fim de todo o processo, de plantar e semear, as crianças tomaram consciência que se pode obter produtos através de duas formas e que por vezes passavam despercebidas. Foram também trabalhadas as necessidades de cada planta, sendo necessário recorrer à água, terra e a outros cuidados.

No fim de todo o processo, de plantar e de semear, as crianças tomaram consciência que se pode obter produtos através de duas formas e que por vezes passam despercebidas. Foram também trabalhadas as necessidades de cada planta, sendo necessário recorrer à água, à terra e a outros cuidados.

É precisamente na educação pré-escolar que se desenvolvem aprendizagens relacionadas com o conhecimento do mundo que supõe uma referência ao que existe à nossa volta e o que acontece no espaço exterior.

PLANIFICAÇÃO 4.ª Semana – Dia 11 a 13 de junho

| Finalidades Educativas | Áreas de Conteúdo | Recursos | Operacionalização | Estratégias de avaliação |
|--|--|--|---|--|
| Desenvolver noções de medida (capacidade); Promover a motricidade fina; | Área de Expressão e Comunicação Domínios: Matemática; Expressão plástica; | <u>Materiais:</u> Cartão fino; Canetas coloridas; Cola; Tinta para pneus; Trinchas; | <u>1.º dia</u> Neste primeiro dia de estágio vai ser dada a continuação ao trabalho iniciado na semana anterior: fazer etiquetas para colocar nos vasos com o respetivo nome da criança que semeou/plantou, bem como o nome da semente/planta. Também vamos dar continuidade à elaboração do herbário, visto que só algumas crianças é que deram início. <u>2.º dia</u> Na quinta-feira iremos começar a pintar três pneus e a caixa de areia. Os pneus são elementos que compõem o lixo (dois pneus e o baloço (um pneu). Para que não ocorram momentos menos agradáveis iremos trabalhar com pequenos grupos de modo a termos mais controlo nas crianças com quem estamos a trabalhar, bem como facilitar o desenvolvimento do trabalho. | Os três dias que destinámos ao projeto serão avaliados através da observação direta e pela documentação das atividades. Essa mesma documentação será feita com o auxílio do registo fotográfico e escrito, que posteriormente servirá para refletir as aprendizagens que foram observadas e o que deve ser melhorado. |
| Fomentar a escrita | Abordagem à Escrita; Área do Conhecimento do mundo Área de | Plantas secas para elaborar o herbário; Areia; Balões (para trabalhar a | <u>3.º Dia</u> Na sexta-feira damos a "inauguração" da caixa de areia, fazendo | A observação também deverá ser refletida, a fim de perceber o interesse e motivação que as crianças |

| | | | | |
|--|---------------------------|---|--|--|
| | Formação Pessoal e Social | capacidade matemática). <u>Humanos:</u> - Estagiárias; - Auxiliar. | - uma pequena atividade de matemática relacionada com a capacidade, ou seja, utilizar vários baldes para descobrir qual o balde que consegue levar mais/menos areia. | demonstram, encontrando nelas níveis de bem-estar. |
|--|---------------------------|---|--|--|

Decisão sobre a localização dos objetos escolhidos: caixa de areia, caixote de lixo, horta vertical e baloiço

Com os materiais construídos e prontos a serem usados ou expostos, surgiu uma grande questão! Em que sítio do quintal é que iriam ser colocados?

Relativamente ao caixote de lixo o M disse que "podia estar no sítio dos outros!"

O V achou por bem colocá-lo "na árvore grande onde está a escada!"

A S punha "entre as duas plantas que estão à estrada no campo de pneus".

Já, o D achou mais correto "colocar o caixote onde estão os outros e tirar os velhos!"

Para o F os caixotes de lixo que existem "são muito precisos porque os grandes como o F tartaruga têm de se baixar e é muito difícil e é mais fácil deixar um lá e pormos o novo nosso também!"

A V punha o caixote "ao pé do escorrega!"

O J achava bem pô-lo "perto daquele banco!" (junto à casinha)

A A. L, o N e a I gostaram da ideia do D e colocavam-no "onde estão os outros!"

O M gostava de o pôr "na entrada o quintal!"

Para a S, o caixote de lixo ficava no "meio do quintal!"

Quanto à caixa de areia nova:

"Tira-se aquela e põe-se a nova no mesmo sítio!" (F, A. L e J)

"Podemos pôr a caixa de areia que temos ao pé da casa e do barco e a outra no sítio daquela e ficamos com duas caixas de areia!" (S)

"Podemos pôr no meio do jardim!" (M)

"Pode-se pôr perto naquela árvore!" (D)

"Tenho outra ideia! Põe-se a caixa de areia aqui e põe-se outra nova!" (L)

"Podemos pôr as caixas de areia juntas!" (I)

"Podemos pôr ao pé do escorrega!" (V)

"A areia é pouca!" (M)

"Podíamos ir à praia da Tocha buscar areia!" (S)

"Sim! Podemos ir lá!" (M)

"Trazemos areia nos baldes!" (Mi)

Quanto à caixa de areia velha, o F achou por bem "desmontá-la e fazer uma coisa nova com ela!" Já, o M sugeriu fazer "um carrinho de madeira!"

No que respeita a horta vertical, não havia muitas hipóteses considerou-se colocá-la numa área que não tem relva, visto que as crianças andam constantemente a impedir o seu crescimento e assim, ficaria um espaço mais apelativo e engraçado, preenchendo-o, desta forma.



Horta



Horta

Também o baloiço não tinha muitas escolhas, uma vez que a maioria das árvores do quintal não são fortes para aguentar o peso, restando apenas uma árvore como única opção para colocar o baloiço-pneu suspenso.

Decisão sobre a divulgação

Depois de todo o trabalho no desenvolvimento do nosso projeto decidimos mostrar aos pais o que fizemos!

Então mas o que fazer? E onde?

“Pode ser ao ar livre.” (M)

“Cá fora!” (A.L)

“Lá em cima no atelier.” (F)

“Na sala dos caracóis.” (V)

“No quintal!” (S e M)

“Falamos com os pais no quintal.” (S)

“Podemos comer aqui fora.” (Mi)



Mas todos nós começámos a pensar que tínhamos de ter algo para dar aos pais...

“Mousse de chocolate.” (J)

“Biscoitos.” (S)

“Bolo.” (N)

“Gelatina.” (Miguel)

“Faltam coisas para beber!” (D)

“O Nuno gostou do chá da outra vez.
Podemos fazer! Ou uma espécie de batido” (F)

“Os pais também podem comer bolinhos.” (V)

“Podemos fazer perfumes para os pais, com ervas aromáticas.” (I)



Assim, decidimos que a nossa divulgação seria feita no quintal, uma vez que o projeto tinha decorrido nesse mesmo local e que faríamos um lanchinho para os pais com algumas das nossas ideias.

PLANIFICAÇÃO 5.ª Semana – Dia 18 a 20 de junho

| Finalidades Educativas | Áreas de Conteúdo | Recursos | Operacionalização | Estratégias de avaliação |
|--|---|---|--|--|
| Desenvolver noções de medida (capacidade); Promover a motricidade fina; Fomentar a escrita. Dar a conhecer à comunidade educativa todo o desenvolvimento do projeto - divulgação. | Área de Expressão e Comunicação Domínios: Matemática; Expressão plástica; Linguagem Oral; Abordagem à Escrita; | <u>Materiais:</u> Cartão fino; Canetas coloridas; Cola; Tinta para pneus; Pneu; Trinchas; Paletes; Plantas secas para elaborar o herbário; Areia; Plantas e sementes; | <u>1.º dia</u> Na quarta-feira iremos continuar com as crianças, a Abordagem Mosaico: circuito pelo espaço exterior com as duas crianças-alvo. Preparação da divulgação do projeto à comunidade, bem como da preparação dos convites. Por fim, vamos dar por concluído o herbário, incidindo no que é e para que serve, para dar uma introdução ao mesmo. <u>2.º dia</u> Reunião para finalizar todo o processo investigativo: Abordagem Mosaico, através da manta mágica. Também iremos fazer uma atividade sobre a | Os dois primeiros dias que destinámos ao projeto serão avaliados através da observação direta e pela documentação das atividades. Essa mesma documentação será feita com o auxílio do registo fotográfico e escrito, que posteriormente servirá para refletir as aprendizagens que foram observadas e o que deve ser melhorado. A avaliação final consiste na demonstração de todo o processo desenvolvido nestas últimas semanas, através da finalização da |

| | | | | |
|--|---|--|--|--------------|
| | <p>Área do Conhecimento do mundo</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> | <p>Materiais de jardinagem;</p> <p>Computador para divulgar o vídeo de todo o desenvolvimento do projeto.</p> <p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiárias; - Auxiliar; - Educadora. | <p>matemática, desenvolvendo noções de medida.</p> <p>NOTA: No dia 13 de junho, sexta-feira passada, não foi permitido pôr em prática o que tínhamos planejado, sendo este o dia que iremos dar início à atividade de matemática. Não foi permitido porque não havia lona para cobrir a caixa de areia.</p> <p><u>3.º Dia</u></p> <p>Divulgação do projeto desenvolvido: mostrando um vídeo com a evolução de todo o processo e todos os trabalhos realizados ao longo deste período, permitindo que os pais tenham conhecimento do que foi feito, desde os conhecimentos prévios que as crianças têm, às aprendizagens que fizeram conosco.</p> | <p>teia.</p> |
|--|---|--|--|--------------|

Apêndice VI - Desenho de uma criança que retrata diferenciação ao nível da proporção e onde está patente uma translação (PÁSSAROS)



Apêndice VII - Autorização dos encarregados de educação sobre o trabalho investigativo: Abordagem de Mosaico

Coimbra, 23 de Abril de 2014

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação,

No âmbito dos Mestrados em Educação Pré-escolar e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB iremos implementar um projeto com recurso à Abordagem de Mosaico. Esse projeto tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre o Jardim-de-Infância. A Abordagem de Mosaico é um multi-método participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais e educadoras, tratando as crianças como agentes da sua própria vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. O envolvimento neste projeto terá um carácter facultativo, ou seja, cada criança decidirá se quer participar ou não.

A Equipa Educativa encontra-se disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente, Estagiárias

Apêndice VIII - Entrevista às crianças (índice de questões)

Entrevista às crianças

Porque vens para o Jardim de Infância?

E porquê?

O que gostas menos de fazer no Jardim de Infância? E o que mais gostas?

Porquê?

E quais os meninos de que tu gostas mais?

Porquê?

E os que tu gostas menos?

Porquê?

Das pessoas que cá trabalham quem é que tu gostas mais?

Porquê?

E das que gostas menos?

Relativamente ao quintal, qual é o espaço que mais gostas de estar? E o menos?

Porquê?

O que mudarias no quintal para uma coisa que mais gostasses?

Porquê?

Apêndice IX - Circuitos/mapa

Circuitos

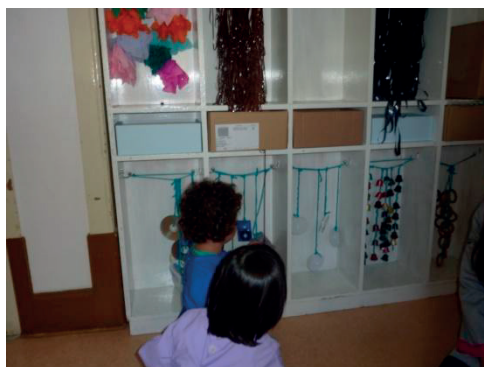
Grupo 1: H, V e Ma

Entrada

"Vocês gostam da entrada, acham que é um espaço que vocês gostam ou não?" (E)

"Gosto muito da entrada por causa das coisas do *atelier*!" (H)

Snoozland



(Fotografia tirada pela Hugo no espaço da *Snoozland*, tendo gostado das coisas que continha o armário)

Salão

"Porque viemos para o salão? Vocês gostam ou não?" (E)

"Gosto muito do salão porque tem muitos desenhos na parede!" (Ma)

"Gosto muito porque tem escorregas!" (V)

"Gosto muito porque tem escorregas e tem relevos no teto e nas paredes!" (H)



(Fotografia tirada pelo H, evidenciando o escorrega e os relevos)

Sala das Tartarugas

"Porque estamos na sala das Tartarugas? Vocês sentem-se bem? Gostam?" (E)

"A sala das tartarugas não gosto tanto porque não é a minha sala e eu canso-me muito!" (H)

"Gosto muito das tartarugas porque tem jogos!" (V)

"Gosto muito desta sala porque tem mais jogos que a nossa sala!" (Ma)



(Fotografia tirada pela V, demonstrando o gosto que tem nesta sala pelos jogos presentes nela)

Biblioteca

"Porque estamos na biblioteca?" (E)

"Porque tem livros e eu gosto muito!" (H e Ma)

(Fotografia tirada pelo H, para mostrar o que gosta na biblioteca, os livros)



Sala dos Caracóis

"Sala dos Caracóis! A nossa sala! O que acham dela? Gostam ou não gostam?" (E)

"Gosto muito desta sala porque é a minha e tem jogos e lojas!" (V)

"Gosto muito porque tem muitos trabalhos expostos e porque fizemos o Cuquedo!" (H)

"Tem a casinha e o tapete, é diferente das outras salas!" (Ma)



(Fotografia tirada pela Ma, retratando o gosto pela casinha)



(Fotografia tirada pelo H ao Cuquedo)

Grupo 2: N, V e S

Entrada

“Gostam deste espaço?” (E)

“Gosto, porque tem azulejos muito giros.” (N)

“Sim, porque a porta é elétrica, carrega-se no botão e ela abre!” (S)

“Gosto porque tem aqui o Sr. António.” (V)

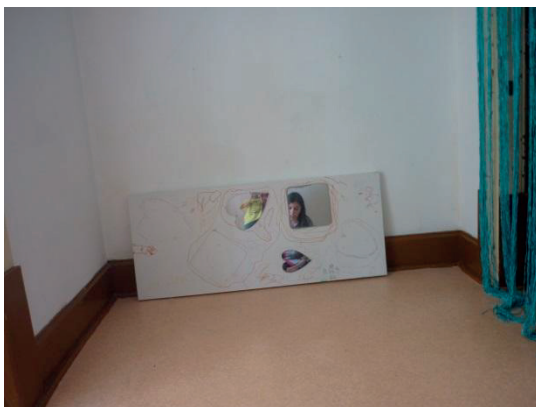
Snoozland

“Então e agora? Escolherem este espaço porquê?” (E)

“Porque há enfeites muito giros e nós gostamos muito!” (S)

“Gosto muito porque tem estes cds, estas cápsulas, cassetes e tudo isto!” (N)

“Eu só gosto da cadeira.” (V)



(Fotografia tirada pelo N, mostrando uma das coisas que mais gosta na *snoozland*)

Salão

“Gostam deste espaço?” (E)

“Gosto, porque é um espaço muito grande.” (V)

“Gosto porque nós brincamos aqui no salão e tem um escorrega.” (N)

Salão polivalente

“Viemos para aqui agora porquê? Gostam?” (E)

“Gosto mais ao menos, porque durmo muito.” (N)

“Sim! Porque é onde dormimos.” (S)

“Não gosto! Porque tem camas e eu não gosto de dormir.” (V)



(Fotografia tirada pela S ao espaço onde dorme e onde gosta de estar)

Sala dos caracóis

“Vocês gostam da vossa sala? De que espaço mais gostam?” (E)

“Eu gosto mais do espaço dos jogos.” (S)

“Eu gosto porque fizemos o cuquedo, lemos muitas histórias e brincamos.” (N)

“Gosto porque tem muitos espaços e jogos.” (V)



(Fotografia tirada pela S à padaria, onde costuma brincar, mesmo referindo que a zona que gosta mais é a de jogos)

Biblioteca

“Gostam da biblioteca?” (E)

“Sim! Porque tem uma tartaruga e podemos ver a árvore que está na parede.” (V)

“Gosto, porque tem livros.” (N)

“Tem muita coisa gira!” (S)



(Fotografia tirada pelo V à árvore que se encontra na biblioteca e à qual fez referência)

Atelier

"O atelier é um sítio que vocês gostam ou não?" (E)

"Gosto, porque temos aqui música." (S)

"Gosto, porque há coisas para fazer e pintámos os relevos." (V)

Grupo 3: M, So e F

Entrada

"Estamos na entrada! Vocês o que acham dela? Gostam muito, gostam só, gostam mais ou menos ou não gostam?" (E)

"Gosto mais ou menos porque não tem muita coisa!" (So)

"Gosto muito da parede!" (M)

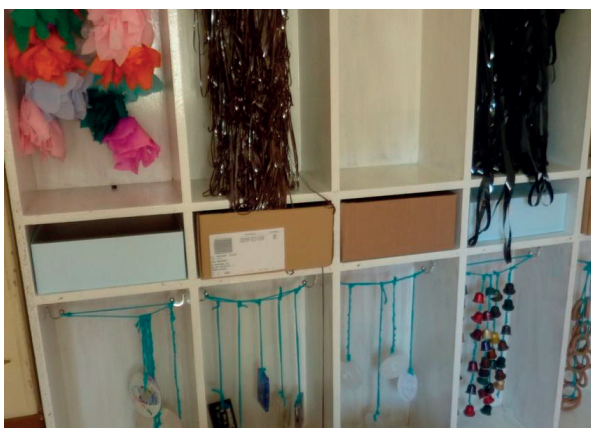


(Fotografia tirada pelo M à parede da Entrada)

Snoozland

"O que acham deste espaço? Gostam?" (E)

"Não tem muita coisa! Gosto de coisas com muita coisa, como a sala!" (So)



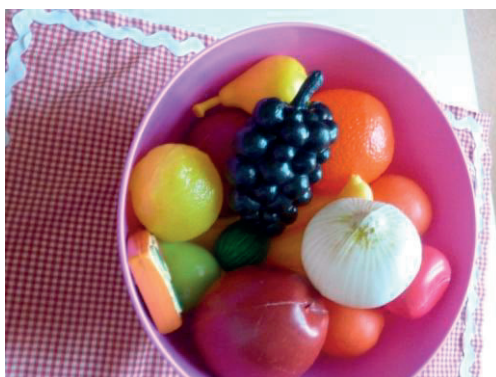
(Fotografia tirada pelo F que gostou muito deste espaço)

Sala dos Leões

"Viemos para a sala dos leões! O que acham desta sala?" (E)

"Tem muita coisa!" (F)

"Tem muitos brinquedos" (So)



(Fotografia tirada pelo F a um acessório presente na casinha da sala dos Leões)

Sala dos Peixinhos



(Nesta sala as três crianças demonstraram gostar dos caracóis)

Sala das Tartarugas

"Gosto muito porque tem coisas muito divertidas!" (M)

Atelier

"O que acham deste espaço? Gostam?" (E)

"Não gosto porque os desenhos estão estragados!" (So)

"Gosto muito de encontrar fazer jogos, de encontrar o giz e diverti-me muito!" (M)

Salão Polivalente/ Dormitório

"Gosto porque gosto muito de fazer exercício!" (M)



(Fotografia tirada pela So que não gosta deste espaço)

Manta Mágica



Apêndice X - Entrevistas às crianças

Entrevistas

N:

(E) – Gostas de vir para o Jardim de Infância?

(N) – Gosto!

(E) – Porquê?

(N) – Porque há pufes e podemos sentarmo-nos cá fora!

(E) – Então mas tu gostas de vir ao Jardim de Infância porquê? Se não houvesse estes pufes porque é que gostavas?

(N) – Gostava porque ensinam muitas coisas e porque quero ir para o meu atelier rápido, da aviação. E gosto de brincar aos super heróis com o Dinis e com o Francisco.

(E) – Aqui no Jardim de Infância há muita gente a trabalhar com os meninos. De quem é que tu gostas mais?

(N) – Da Raquel caracol e de ti.

(E) – Ai sim? Então e das outras pessoas que já cá trabalhavam antes de nós?

(N) – Também havia outra Raquel que já cá estava.

(E) – Então e aquela de que gostas menos?

(N) – Não sei. Gosto de todos. De ninguém gosto menos.

(E) – Então e dos teus colegas? De quem gostas mais?

(N) – Gosto mais da A. L.! E dos outros também gosto!

(E) – Porque é que gostas mais da A. L.?

(N) – Porque fazemos maluquices! Mas também está muita gente a fazer maluquices!

(E) – E dos amigos de que gostas menos?

(N) – Não gosto de ninguém menos!

(E) – O Jardim de Infância tem muitos espaços, de todos eles qual é que tu gostas mais?

(N) – Dali! Aquele campo de futebol e do espaço que não há tapete, da mesa mágica.

(E) – E do que gostas menos?

(N) – Não gosto de nada menos!

(E) – Há alguma coisa que tu gostasses de alterar?

(N) – Gostava de mudar aquela casa mini para uma casa maior. Nós vamos mudá-la está bem?

(E) – Vamos tentar! Obrigada N!

(N) – De nada!

So:

(E) – Olá Sofia! Gostas de vir para o Jardim de Infância?

(S) – Sim gosto! Adoro!

- (E) – E porquê?
- (S) – Por causa que tem muitos amiguinhos, dá para brincar muito!
- (E) – Tu gostas muito dos teus amigos?
- (S) – Gosto!
- (E) – De quem é que tu gostas mais?
- (S) – Do J!
- (E) – Do J? E de quem gostas menos?
- (S) – Do D?
- (E) – Porquê?
- (S) – Porque ele bate!
- (E) – A sério? E do J? Porque é que gostas mais?
- (S) – Por causa que ele é engraçado.
- (E) – Então gostas de brincar no Jardim de Infância! Onde é que gostas mais de brincar?
- (S) – No quintal!
- (E) – E na sala dos caracóis qual era o espaço que escolhias para brincar?
- (S) – Na biblioteca. Por causa que ela tem muitas coisas para poder saber!
- (E) – E o espaço de que gostas menos?
- (S) – Da mesa mágica!
- (E) – E em todo o Jardim de Infância, qual o espaço de que gostas menos? E porquê?
- (S) - Do salão. Por causa que não tem muitos brinquedos.
- (E) – Das pessoas que aqui trabalham, qual é que gostas mais?
- (S) – Da Lídia! Porque eu a amo!
- (E) – E de quem gostas menos?
- (S) – Eu não sei! Eu não tenho ninguém de que goste menos!
- (E) – Se pudesses mudar um espaço no quintal, o que mudavas?
- (S) – Eu mudava o barco, para poder colocar lá uma gangorra.
- (E) – O que é uma gangorra?
- (S) – Uma gangorra é uma coisa que sobe e desce, sobe e desce.
- (E) – Ah já sei! Muito bem!
- (E) – Obrigada!

S:

- (E) - Olá S, porque vens ao Jardim de Infância?
- (S) - Porque gosto, porque há muitos sítios que eu posso brincar, no jardim, no salão...
- (E) - Então qual o espaço no Jardim de Infância que mais gostas?
- (S) - Salão e jardim.
- (E) - E porquê?

- (S) - Porque gosto de brincar com todos os meninos, menos com o V e D!
- (E) - Está bem! Então se gostas do Jardim o que alteravas nesse espaço?
- (S) - Alterava as escadas da árvore e fazia uma casa na árvore!
- (E) - Boa ideia! E com quem gostas mais de brincar?
- (S) - H, Ma e N!
- (E) - E os que gostas menos?
- (S) - D e V!
- (E) - E porquê?
- (S) - Porque eles dizem coisas más!
- (E) - Das pessoas que aqui trabalham, gostas mais de quem?
- (S) - Da Joana Caracol, da Lídia, de ti e da Melissa!
- (E) - Ai é? E, porquê?
- (S) - Porque gosto de estar com vocês e a Lídia dá-me um prémio se eu comer as couves todas!
- (E) - E as pessoas de que tu gostas menos?
- (S) - Da Nanda e da Sónia!
- (E) - Porquê?
- (S) - Porque a Sónia diz que não sou linda!
- (E) - Obrigada S pela tua colaboração!

Francisco:

- (E) - Olá F! Porque vens ao Jardim de Infância?
- (F) - Porque tem muitos amigos, há muitas festas, é muito giro!
- (E) - E do que gostas mais no Jardim de Infância?
- (F) - De tudo!
- (E) - No jardim, se te pedissem para mudar alguma coisa, o que é que mudavas?
- (F) - A casa! Queria que fosse maior e os cubos também e uma piscina!
- (E) - Muito bem! Quais os amigos com que mais gostas de brincar?
- (F) - Com o H e com o N!
- (E) - E com os que menos gostas de brincar?
- (F) - Com o M, J
- (E) - Porquê?
- (F) - Porque estão sempre a portar-se mal, bater e a fazer coisas más!
- (E) - E das pessoas que aqui trabalham gostam mais de quem?
- (F) - Lídia e Joana!
- (E) - Porquê?
- (F) - Porque estão sempre a ajudar mas há amigos que não querem saber e fazem mal.
- (E) - E dos que gostas menos?

(F) - Sónia e Raquel

(E) - Porquê?

(F) - Porque estão sempre a pôr de castigo!

(E) - Obrigada!

V:

(E) - Olá V! Vens para o Jardim de Infância para quê?

(V) - Para brincar!

(E) - Gostas de brincar?

(V) - Sim!

(E) - E porque é que vens?

(V) - Porque gosto do Jardim de Infância!

(E) - Muito bem! E com quem é que tu gostas mais de brincar?

(V) - Mi!

(E) - E dos meninos com quem gostas menos de brincar?

(V) - Das tartarugas!

(E) - E porquê?

(V) - Porque eles empurram e batem!

(E) - Das pessoas que aqui trabalham quais são as que tu gostas mais?

(V) - Da Lídia!

(E) - E porquê?

(V) - Porque ela é amiga!

(E) - E das que tu gostas menos?

(V) - Da Sónia!

(E) - Porquê?

(V) - Porque ela tira os brinquedos!

(E) - Qual é o espaço que tu mais gostas no Jardim de Infância?

(V) - Do quintal! Dos cubos que aqui há!

(E) - Aqui onde nós estamos, no quintal, o que é que tu mudarias para uma coisa que mais gostasses?

(V) - A casa amarela!

(E) - Mudavas para quê?

(V) - Não sei!

(E) - Obrigada V!

(V) - De Nada!

H:

- (E) - Olá H! Porque vens para o Jardim de Infância?
- (H) - Porque gosto de vir para aqui!
- (E) - E porquê?
- (H) - Porque não durmo e gosto de comer e de brincar!
- (E) - E quais os meninos de que tu gostas mais?
- (H) - S, D (que já não está cá), M, N e mais de ninguém! Estes só gosto mais!
- (E) - E os que tu gostas menos?
- (H) - D e V!
- (E) - Porquê?
- (H) - O V porque já rasgou uma vez um autocolante da S e do D porque bate a toda a gente!
- (E) - Que espaço gostas mais de estar?
- (H) - Quintal.
- (E) - Das pessoas que cá trabalham quem é que tu gostas mais?
- (H) - De todas as professoras e auxiliares da sala dos Caracóis!
- (E) - E das que gostas menos?
- (H) - Não sei!
- (E) - O que mudarias no quintal para uma coisa que mais gostasses?
- (H) - Não sei! Está bem assim!
- (E) - Obrigada H, já acabou!

V:

- (E) – Tu gostas de estar aqui no Jardim de Infância?
- (V) – Sim. Gosto muito.
- (E) – Porquê?
- (V) – Porque eu entrei nesta escola nova e eu estava envergonhado de vir aqui. E depois eu não envergonhei.
- (E) – O que é tu gostas mais de fazer quando vens cá ao Jardim de Infância?
- (V) – Eu gosto de brincar, de trabalhar e escrever coisas.
- (E) – Onde?
- (V) – No quintal.
- (E) – E de que é que não gostas tanto?
- (V) – Não gosto tanto de não fazer nada.
- (E) – Aqui no Jardim de Infância há muita gente. Quais são as pessoas de que tu gostas mais?
- (V) – Da S, do H e do N.
- (E) – Isso é dos teus colegas. E das professoras e auxiliares?
- (V) – Da Melissa, da Lídia e da Raquel.

(E) – A sério? Então e dos teus coleguinhas quem é que gostas menos?

(V) – O M, porque briga comigo!

(E) – E das pessoas mais crescidas de quem é que gostas menos?

(V) – Eu gosto de todas.

(E) – E os sítios de que gostas mais no Jardim de Infância?

(V) – Gosto do quintal todo!

(E) – Não gostavas de mudar alguma coisa aqui no quintal?

(V) – Gostava de jogar basquete! E também gosto de jogar futebol.

(E) – E o sítio de que gostas menos?

(V) – Da sala.

Ma:

(E) – Porque é que vens para o JI M?

(M) – Porque gosto.

(E) – O que é que fazes cá que tu gostas?

(M) – Brinco. Fico um pouco quietinho.

(E) – O que é que gostas menos?

(M) – De plantar muito.

(E) – Mas tu alguma vez plantaste?

(M) – Não. Mas aquilo dá muito trabalho.

(E) – E o espaço de que gostas mais?

(M) – O quintal.

(E) – E o que gostas menos?

(M) – A sala das tartarugas.

(E) – Qual era o espaço que gostavas de mudar no quintal?

(M) – Gostava de mudar a loja para ali!

(E) – E alguma coisa nova?

(M) – Uma maquete. Uma loja de maquetes.

(E) – Das pessoas que aqui trabalham, quem gostas mais?

(M) – Gosto mais da Lídia.

(E) – E a pessoa de que gostas menos?

(M) – Gosto das outras todas.

(E) – E dos teus amiguinhos? De quais gostas mais?

(M) – Do M, F e J.

(E) – E dos que não gostas assim tanto?

(M) – Dos outros gosto mais ao menos.

M:

(E) – Porque é que vens para o JI?

(M) – Porque gosto de aprender coisas.

(E) – E o que é que gostas mais de fazer aqui?

(M) – De brincar, de fazer projetos e de construir com os blocos cá fora.

(E) – E o que gostas menos de fazer?

(M) – De portar mal. Mas não consigo!

(E) – Não consegues não te portar mal? E ficas triste?

(M) – Sim!

(E) – Então e diz-me o espaço de que gostas mais cá fora?

(M) – Da casa azul e da casa amarela.

(E) – E o espaço de que gostas menos?

(M) – A escada dos fantasmas.

(E) – E das pessoas? De quais gostas mais?

(M) – Do Nuno chefe, de ti e da Raquel.

(E) – E as pessoas que gostas menos?

(M) – Do T. A., do D, do M. J. e mais ninguém.

(E) – Então porquê?

(M) – Porque estão sempre a chatear-me.

(E) – Das pessoas que aqui trabalham, qual a que gostas menos?

(M) – Gosto de todas.

(E) – Aqui no quintal, o que gostavas de alterar?

(M) – Do inverno, quero o verão e quero a mangueira a deitar água e de uma piscina de ar, com água para nadar.

Apêndice XI - Entrevista à educadora sobre o "H" e sobre a "V"

- O que é que o H acha sobre o JI?

O H é uma criança bastante atenta e curiosa. Acho que vê no Jardim de Infância um local para brincar com os amigos e ao mesmo tempo para descobrir “coisas novas”.

- Será que se sente bem ou mal nesta instituição?

Desde que chegou à Instituição demonstra um grande à vontade e boa disposição no seu dia a dia.

- Como seria um bom dia para o H aqui no JI? Porquê ?

- E um dia mau? Porquê?

Quando não o ouvem e não lhe explicam o motivo de o chamarem a atenção. Já aconteceu um adulto da Instituição o chamar a atenção e como lhe explicou a razão, ele ficar muito sentido.

- Que atividades atraem mais o H? Porquê ?

- Quem é a pessoa que o H mais gosta ?

A S e o F.

- Qual é o tipo de atividade que o H mais gosta? E porquê?

O que o H mais gosta é de conversar, ouvir histórias e fazer novas descobertas.

- E a que menos gosta? Porquê?

De fazer exercício físico. Acho que é mesmo dele, não aprecia.

- Qual considera que seja o espaço do JI em que o H mais gosta de estar? E o espaço que acha que ele/ela menos se identifica?

O quintal e a mesa de atividades.

- Acha que o H se sente bem no espaço exterior? Porquê? Eu acho que se sente bem no quintal porque tem muito espaço onde pode explorar, brincar, conviver, descansar , conversar...

- O que é que o V acha sobre o JI?

Vê o Jardim de Infância um espaço para brincar com os amigos.

- Será que se sente bem ou mal nesta instituição?

Acho que se sente bem, embora seja uma criança mais reservada é possível apercebermos a cumplicidade com as crianças da sala.

- Como seria um bom dia para a V aqui no JI? Porquê ?

Um dia que vá para a casinha ou que seja a maquinista. Porque a V gosta deste sentido de confiança e responsabilidade.

- E um dia mau? Porquê?

Um dia em que um amigo ou amiga não sejam verdadeiros amigos e lhe façam algo que ela não goste.

- Que atividades atraem mais o V? Porquê ?

Atividades de expressão plástica e a casinha. Noto que são atividades que não se importaria de desenvolver todos os dias.

- Quem é a pessoa que o V mais gosta ?

O J, H e a A. L.

- Qual é o tipo de atividade que o/ V mais gosta? E porquê?

Expressão plástica. A V em casa “trabalha” muito com a mãe e ela manifesta gosto nesta área.

- E a que menos gosta? Porquê?

Acho que a V não gosta muito de ser exposta.

- Qual considera que seja o espaço do JI em que o Vera mais gosta de estar? E o espaço que acha que ele/ela menos se identifica?

Casinha e o quintal acho que são os espaços que gosta mais de estar. Talvez não goste tanto do salão à hora das refeições, por estar constantemente a ser chamada a atenção, distrai-se com muita facilidade

- Acha que a V se sente bem no espaço exterior? Porquê?

Sim, é um espaço que a Vera não se sente tão observada.

Apêndice XII - Entrevista aos pais do "H" e aos pais da "V"

Pais do "H"

- O que acha que o seu filho pensa sobre o Jardim de Infância?

O H gosta: estivemos 5 dias fora e, ao 4º ou 5º dia, perguntava quando é que as férias acabavam que já tinha saudades da escola. Fica muito envolvido nos projetos. Em casa, quer fazer “projetos de projetos”, por exemplo, ele era do grupo da arquitetura e esteve a fazer desenhos das coisas que falaram (torre *Eiffel*, pirâmides, Cristo redentor, etc.). Não há atividade de que não goste, penso eu.

- O H costuma relatar em casa experiências vividas no Jardim de Infância?

Sim. Eu pergunto-lhes sempre o que fizeram durante o dia e, mesmo quando não pergunto, eles integram as atividades da escola nas brincadeiras de casa, sobretudo a nível de trabalhos manuais.

- Acha que é bom? Porquê?

Acho que é ótimo. Do meu ponto de vista enquanto mãe, porque fico a conhecer as experiências que ele tem numa grande parte da vida dele a que eu não assisto, e também a forma como ele as interpreta e assimila. E também porque ao integrar as experiências nas brincadeiras, vejo que ele gosta. Tem gostado sobretudo dos projetos – estava e está sempre a falar da arquitetura. Este ano está muito mais vocacionado para a parte artística e nunca os tinha visto tão fanáticos com projetos e trabalhos manuais como este ano.

- Como acha que seria um bom dia para o H no Jardim de Infância?

Ele próprio diz quando teve um dia em cheio. Acho que é quando é variado: por exemplo, quando tem projetos e atividades, brinca no quintal com os amigos e tem judo.

- Quais as atividades que ele mais gosta?

Varia ao longo do tempo. Projetos (o que eles aprendem, os trabalhos manuais que fazem) – ele passou a ser o arquiteto cá de casa; música (canta bastante com o irmão); judo. E de brincar no quintal.

- O que acha que o H vem fazer ao Jardim de Infância? Considera que é benéfico?

Vem ter uma aprendizagem estruturada (em casa temos a nossa forma “parental” de transmitir conhecimentos), vem desenvolver capacidades afetivas (acho que boa parte do interesse do Hugo passa pelas relações afetivas que estabelece no JI) e sociais (ao saber viver em sociedade, quer com adultos, quer entre colegas/amigos).

- E um dia mau?

Quando não há as atividades que ele quer (por exemplo, se calha não haver determinada aula nesse dia, ou algo que estava programado e não pôde ocorrer), quando não gosta do almoço, quando não o deixam fazer algo que ele quer (também quando os colegas não querem fazer as brincadeiras que ele propõe), quando vai de castigo

- Que momento acha que o seu filho mais gostou de aqui passar até agora?

É difícil dizer... mas acho que tanto ele como o Nuno estavam orgulhosíssimos no dia da apresentação dos projetos e ansiosos por mostrar tudo, e muito contentes.

- Em que espaço do Jardim de infância é que pensa que o H gosta mais de estar?

Boa pergunta! No quintal... mas provavelmente também nas salas onde fazem atividades

- Relativamente ao espaço exterior, o seu filho relata boas experiências? Acha que é um espaço chave para desenvolver e propiciar novas aprendizagens? Porquê?

Sim, relata. Sim, propicia novas aprendizagens: mais uma vez, a nível social. Também pelas atividades que aí fazem: os pneus, as mangueiradas, as plantas que estão a plantar e mesmo a observação astronómica que vão fazer no dia 20 (se der...), as festas, as vendas de garagem, etc.

- Acha que o H se sente bem no quintal? Porquê?

Sim, porque brinca com os amigos. Se bem que às vezes fique chateado quando os amigos não fazem o que ele quer...

- Se tivesse de acrescentar/ modificar algo no exterior, o que fazia?

De momento não me ocorre nada...

Pais da "V"

- O que acha que a sua filha pensa sobre o Jardim de Infância?
- Penso que a V diria que é a escolinha onde vai ter com os amiguinhos, a J. Caracol e a L.
- A V costuma relatar em casa experiências vividas no Jardim de Infância? Acha que é bom? Porquê?
- Por vezes. Sim, considero que é importante, não só pela partilha em si, mas também pelo facto de serem experiências de que ela gosta e/ou que valoriza.
- Como acha que seria um bom dia para a V no Jardim de Infância?
- Um bom dia incluirá atividades de que ela gosta, adequadas ao desenvolvimento global dela e das restantes crianças.
- Quais as atividades que ela mais gosta?
- Atividades ao ar livre, atividades de desporto e atividades de música.
- O que acha que a V vem fazer ao Jardim de Infância? Considera que é benéfico? Porquê?
- Interagir e socializar com outras pessoas, em particular crianças da idade dela, brincar e aprender. Sim, considero benéfico estar integrada numa instituição onde se desenvolve um projeto pedagógico-didático, com momentos lúdicos – projeto expetavelmente adequado às necessidades dela e das outras crianças.
- E um dia mau?
- Um mau dia não incluirá atividades de que ela gosta.
- Que momento acha que a sua filha mais gostou de aqui passar até agora?
- Os momentos com a M e a R.
- Em que espaço do Jardim de infância é que pensa que a Vera gosta mais de estar?
- No quintal (espaço exterior).
- Relativamente ao espaço exterior, a sua filha relata boas experiências? Acha que é um espaço chave para desenvolver e propiciar novas aprendizagens? Porquê?

- Por vezes. Sim, no caso da V será um espaço-chave visto que ela gosta muito de atividades de exterior, como o andar de baloiços e de escorrega, para além de correr e jogar à bola. O contacto com a natureza também é um aspeto importante.

- Acha que a V se sente bem no quintal? Porquê?

- Sim, porque lhe permite brincar num dos locais que ela mais gosta, no qual pode fazer as atividades de que ela mais gosta.

- Se tivesse de acrescentar/ modificar algo no exterior, o que fazia?

- Garantia a boa conservação dos baloiços, que não têm estado operacionais.

Apêndice XIII - Manta Mágica



Apêndice XIV - Elementos construídos para o espaço exterior, no âmbito do projeto



Horta vertical



Lixo de pneus



Caixa de areia



Baloço de pneu

Apêndice XV - Fase intermédia do projeto

1. Sabes o nome do projeto que estamos a trabalhar? Qual é?
2. Que monumentos até agora já conheces na tua região que momentos? E
3. O que conheces sobre o Palácio de S. Marcos?
4. O que já sabes sobre os momentos da tua região?
5. Achas importante conhecer elementos/situações que são relevantes da região? Porquê?

Apêndice XVI - Fase final do projeto

Nome: _____

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Conhece o Projeto a ser trabalhado. | | | | | |
| Considera adequadas as atividades realizadas. | | | | | |
| Qual a atividade que mais e menos gostou de realizar. | | | | | |
| O que mudaria na atuação do Projeto. | | | | | |
| Reconhece a importância do trabalho feito em projeto. | | | | | |
| Considera adequadas as estratégias de atuação. | | | | | |
| Pensa que o Projeto contempla a diversidade de características da turma. | | | | | |
| Considera que aprendeu com o Projeto. | | | | | |
| O Projeto foi ao encontro das necessidades da turma. | | | | | |
| Empenho. | | | | | |
| Cooperação e colaboração. | | | | | |
| Participação. | | | | | |

Observações:

NOTA: 1- nada; 2- pouco; 3- razoável; 4- bom; 5- muito bom.

Apêndice XVII - Guião da visita de estudo

Escola Básica de

3.º e 4.º anos

Ano Letivo 2014 - 2015



Guião da Visita de Estudo ao Palácio de S. Marcos

S. Silvestre | 26 de janeiro de 2015

Este Palácio pertenceu aos frades Jeronimos, tendo estado depois na posse da família Bragança. A Fundação Bragança, "sobre as ruínas das partes baixas do edifício incendiado, fez construir um palácio." (Borges, 1987, p. 137).

A fachada do edifício apresenta simetria, horizontalidade e grandiosidade. No interior do Palácio podemos ver fortes colunas e abóbodas feitas de mármore, um número considerável de tapeçaria, mesas e cadeiras de madeira, e grandiosos e vistosos candeeiros. Os móveis que mobilam o Palácio (após o incêndio) foram recriados, na Fundação Ricardo Espírito Santo em 1956, onde foram reproduzidas cópias exatas de móveis do séc. XVIII.

Também no interior deste espaço existe um magnífico claustro, diversos quartos nobres, uma biblioteca, grandes salas de estar e jantar, entre outras divisões (de verdadeira nobreza).

Nas paredes exteriores está esculpido o brasão da família Bragança.

És capaz de o descobrir?



Brasão dos Bragança

"A igreja é o mais notável conjunto de arte tumular que existe em Portugal. Não só João Gomes da Silva aqui se encontra sepultado, mas vários descendentes e familiares seus, num total de 11 túmulos." (Borges, 1987, p. 137)

Ao entrar na capela nota-se a deslumbrante porta de madeira, com relevos, bastante trabalhada.

Encontra na sopa de LETRAS que o senhor fez as palavras, segundo a indicação que ele vos dá!!

Antónimo de VERTICALIDADE.

Parte arquitetónica religiosa que consiste em 4 corredores a formar um quadrilátero e por norma, contém um jardim.

Desenho (que pode ser esculpido) que tem a finalidade de identificar indivíduos/famílias.

Construção em forma de arco, com a qual cobre espaços compreendidos entre pilares e colunas.

É uma arte que designa obras que permanecem nas sepulturas/igrejas Por norma aparecem no altar-mor como é o caso da capela do Palácio.

Elemento arquitetónico que serve para segurar algo, geralmente as abóbadas.

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| E | A | B | N | M | O | S | O | R | T | S | U | A | L | C |
| C | A | B | Ó | B | A | D | A | S | I | O | P | U | E | R |
| B | C | R | E | Ã | O | S | A | N | U | L | O | C | N | I |
| V | S | A | P | E | E | Y | U | I | P | D | P | A | U | L |
| J | S | Z | R | O | T | Ã | O | I | D | C | U | B | T | Ó |
| T | U | Ã | R | T | U | M | U | L | A | R | Ó | T | Ã | H |
| J | T | O | T | Ó | A | B | O | Ã | S | A | S | H | O | |
| H | O | R | I | Z | O | N | T | A | L | I | D | A | D | E |

Apêndice XVIII - Dificuldades na consciência da palavra



O rei mago faz parte das tradições de Natal em quase todo o países da Europa. São filhos que animam o passado. Eles vieram do Oriente para conhecer o bebê Jesus.

O nomes desses reis são Gaspar, Baltazar e Belchior. Segundo a lenda, estes reis eram muito ricos e sábios e sabiam que um dia iria de nascer um menino que seria o Salvador do mundo. Este dia era repleto de coisas magníficas que até paradiso não são verdade!

Apêndice XIX - Erros da consciência da palavra

Ditado
Noutro continente

Jonês ficou maravilhada quando viu o jardim. Uma cerejeira florida deixava tombar os seus ramos sobre um pequeno lago. Por todo o lado havia tarjetas de flores e arbustos.

- ~~isto~~ - Isto aqui é mesmo bom para brincar às escondidas! - gritou o filho, satisfeito.

- As escondidas! - repetiu o pai, que ainda não conhecia a aquela expressão.

- Tu não sabe, que ele não sabe oque é brincar às escondidas, filho! - ralhou a Jonês. - temos de brincar oque ele sabe.



Apêndice XX - Erros do constituinte: ataque ramificado

Querido Pai Natal

— Queria pedirte alguns presentes para os meninos e meninas mais pobres e também alguma comida.

Também queria pedirte um skate para mim, um helicóptero telecomandado.

Pai Natal como vai a tua vida? A minha vai sem! já agora obrigado por tudo o que fezes pelos meninos e meninas do mundo. a minimo que não aquerditas em ti Pai Natal mas eu aquerdito.

Espero verte na festa de Natal, quanto seja o natal estará um copo de leite e umas bolachas!

A minha árvore de natal estará lá à tua espera.

Eu sei que tu vais fazer o que eu te pedi, eu confio em ti! Diz olá aos teus dozinhos Pa mim.

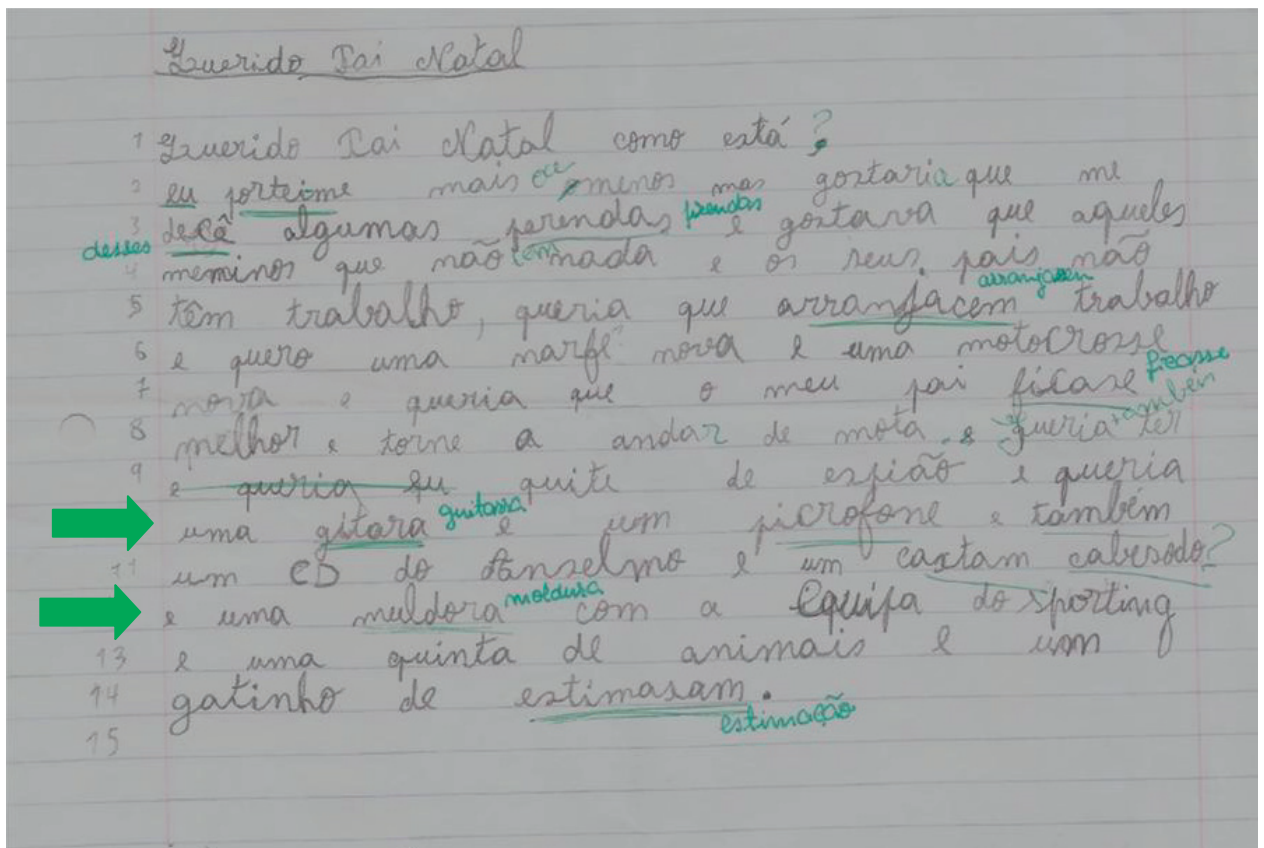
Ades querido pai Natal!

Apêndice XXI - Erros do constituinte: ataque simples

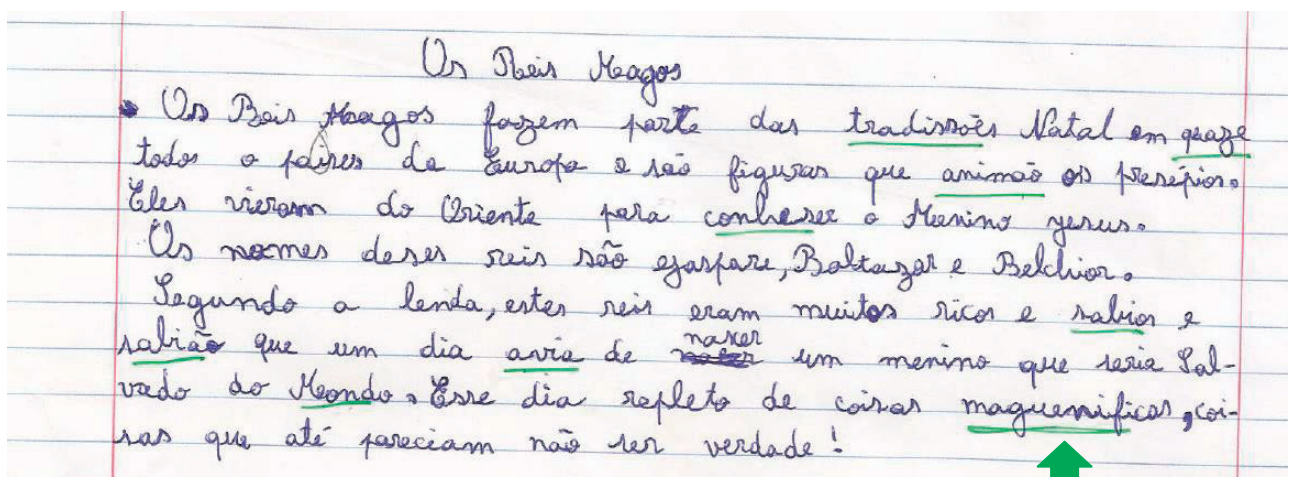
Os reis magos fazem parte das tradições de Natal em quase todos os países da Europa e São figuras que animam os presépios. Elas vier ã do Oriente para conhecer o Menino Jesus.

Os nomes desses reis são Gaspar, Baltasar e Belchior. Segundo a lenda estes reis ricos e sábios e sabiam que um deu havia de nacer um Menino que seria o Salvador do Mundo. Essa dia repleto de coisas magnificas, coisas que até pareciam não ser verdade!

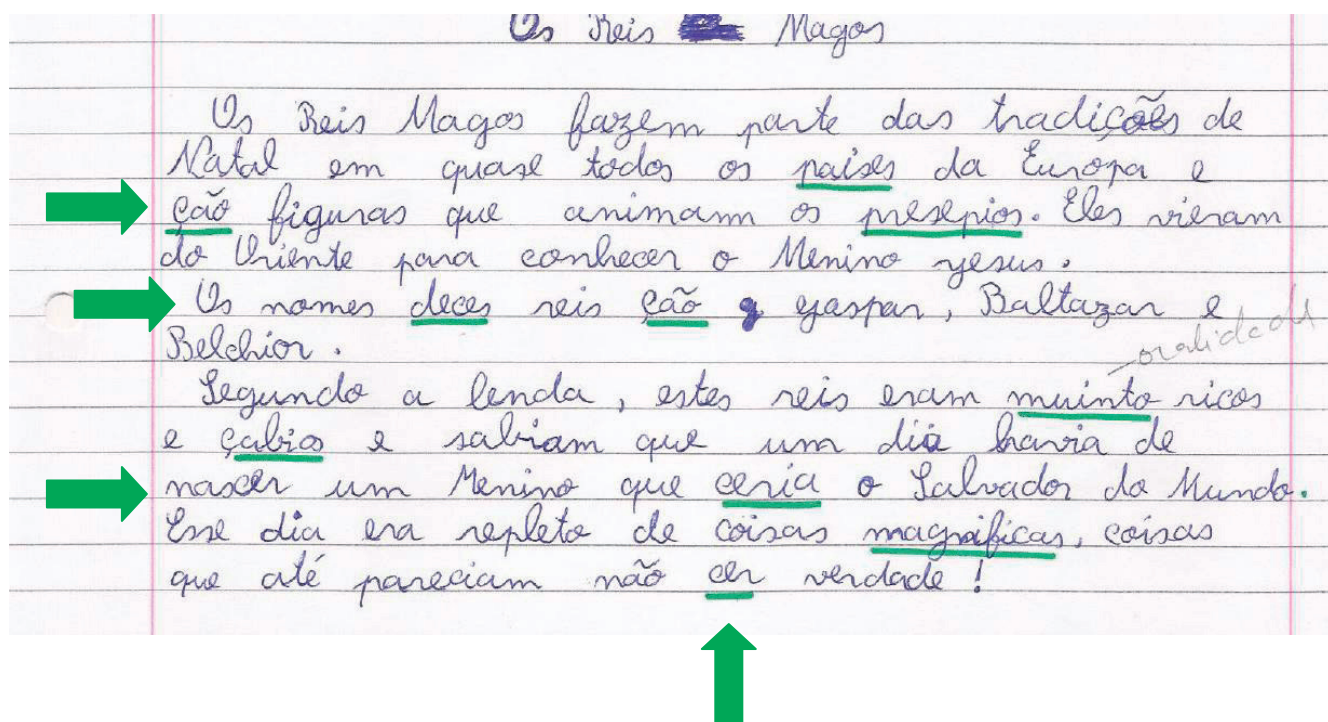
Apêndice XXII - Erros do constituinte ao nível do núcleo



Apêndice XXIII - Erros do constituinte ao nível da Coda



Apêndice XXIV - Erros ao nível da correspondência entre fonema-grafema



ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo I - Alguns desenhos feitos pelas crianças de 4/5 anos de idade

Anexo II - Desenho realizado por uma criança de 3 anos - *garatujas*

Anexo III - Desenho que retrata elementos de frente, como a figura humana, as flores, o sol, a casa e piscina retratada numa vista de cima

Anexo IV - Desenhos de duas crianças que retratam figuras humanas: braços saem da cabeça - cabeçudos

Anexo V - Desenho com traçados sem uma finalidade predefinida; prazer em traçar; traçados contínuos e infinitas direções.

Anexo VI - Criança com 5 anos de idade que não possuía o traçado idêntico ao das restantes da mesma faixa etária

Anexo VII - Horário respeitante ao ano letivo 2014 e 2015

Anexo VIII - Reprodução do Brasão da família Bragança, com diversos tecidos

Anexo IX - Construção de uma das salas do Palácio, através de uma maquete

Anexo X - Reprodução do retrato de D. Duarte de Bragança, contido no Palácio de S. Marcos, em tela e guache

Anexo XI - Pintura da fachada exterior do Palácio de S. Marcos com aguarela

Anexo XII- Construção de um busto (presente no Palácio) em gesso

Anexo XIII - Construção de um livro de receitas típicas da região e de jogos tradicionais

Anexo XIV - Pintura em vidro

Anexo XV - Diagrama de árvore

Anexo XVI - Diagrama de árvore (constituência silábica)

Anexo I - Alguns desenhos feitos pelas crianças de 4/5 anos de idade



Anexo IV - Desenhos de duas crianças que retratam figuras humanas: braços saem da cabeça - cabeçudos; elementos soltos/dispersos



Anexo V - Desenho com traçados sem uma finalidade predefinida; prazer em traçar; traçados contínuos e infinitas direções



Anexo VI - Criança com 5 anos de idade que não possuía o traçado idêntico ao das restantes da mesma faixa etária



Anexo VII - Horário respeitante ao ano letivo 2014 e 2015

| S. João Camps | | SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA |
|---------------|----------------|---------------|----------------|---------------|-------------|---------------|
| 1 | 9.00 10.00 | *Português | *Matemática | *Português | *Matemática | *Matemática |
| 2 | 10.00 11.20 | *Português | *Matemática | *Português | *Matemática | *Matemática |
| 3 | 10.20 11.00 | *TE atend EE* | *TE | *TE | | *TE |
| 4 | 11.00 12.00 | *Estudo Meio | *Português | *Matemática | *Português | *Português |
| 5 | 12.00 13.30 | *Expressões | *Português | *Matemática | *Português | *Português |
| 6 | 12.30 14.00 | | | | | |
| 7 | 14.00 15.00 | *Matemática | *Ed. Cidadania | *Estudo Meio | *Português | *Estudo Meio |
| 8 | 15.00 16.30 | *Matemática | *Expressões | *Apoio Estudo | *Expressões | *Expressões |
| 9 | 15.30 16.00 | *Matemática | *Expressões | *Apoio Estudo | *Expressões | *Apoio Estudo |
| 10 | 16.00 16.30 | | | | | |
| 11 | 16.30 17.30 | | | | | |

Entrada em vigor: 15/9/2014

Data de Validade: 12 de junho de 2015

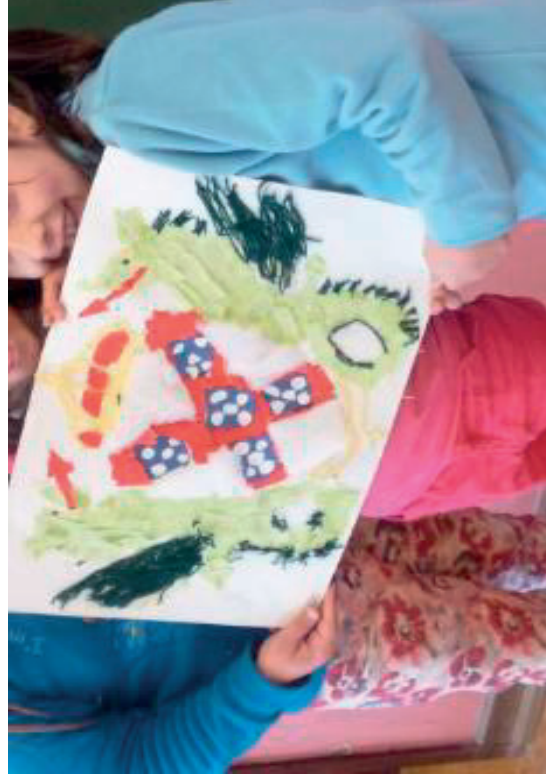
TEatend EE- na 1ª e 3ª semana de cada mês

| TL | Disciplina | Serviço Letivo | Serviço Não Letivo | CNL | Minutos |
|--------------|---------------|----------------|--------------------|-----|---------------|
| 8 ½ | Português | SJC | | | 510,0 |
| 8 | Matemática | SJC | | | 480,0 |
| 3 | Estudo Meio | SJC | | | 180,0 |
| 3 | Expressões | SJC | | | 180,0 |
| 1 ½ | Apoio Estudo | SJC | | | 90,0 |
| 1 | Ed. Cidadania | SJC | | | 60,0 |
| 2 | TE | SJC | TE | CNL | 60,0 |
| 27,00 | | | | | 1620,0 |

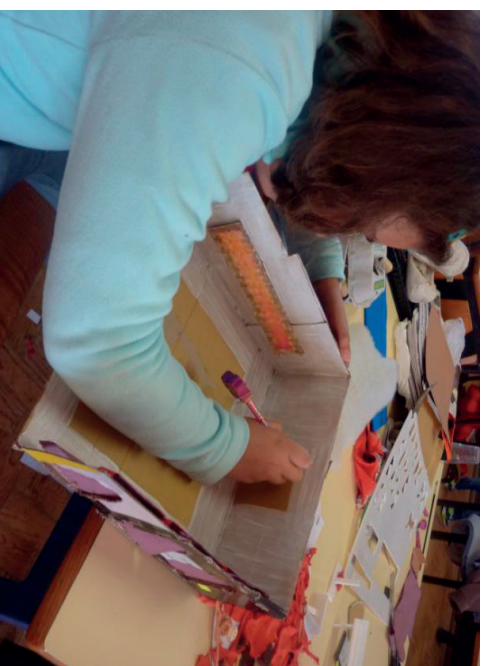
A Diretora

Em 01/2/09/2014 _____

Anexo VIII - Reprodução do Brasão da família Bragança, com diversos tecidos



Anexo IX - Construção de uma das salas do Palácio, através de uma maquete



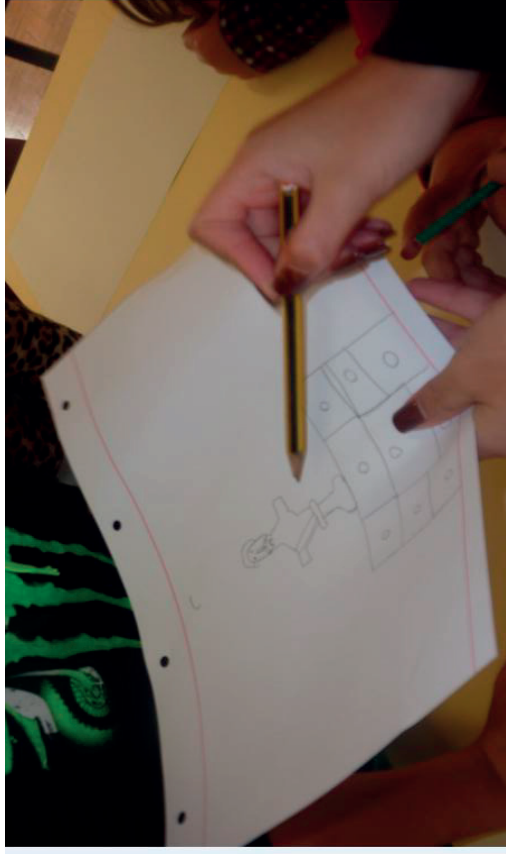
Anexo X - Reprodução do retrato de D. Duarte de Bragança, contido no Palácio de S. Marcos, em tela e guache



Anexo XI - Pintura da fachada exterior do Palácio de S. Marcos com aguarela



Anexo XII - Construção de um busto (presente no Palácio) em gesso



Anexo XIII - Construção de um livro de receitas típicas da região e de jogos tradicionais



Anexo XIV - Pintura em vidro



Anexo XV - Diagrama de árvore (constituência silábica)

