

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

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

Aprender e ensinar: uma história sem fim

Joana Patrícia Guerra Fernandes

Coimbra, 2017

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Joana Patrícia Guerra Fernandes

Aprender e ensinar: uma história sem fim

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

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria de Fátima Neves

Arguente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Orientador: Mestre José Miguel Sacramento

Coimbra, 2017

Agradecimentos

Aos meus pais e ao meu irmão pelo apoio e paciência e por serem fundamentais em todo o meu percurso académico.

À minha tia e primas, amigos e colegas que sempre me apoiaram em todo o percurso.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra que contribuíram para a minha formação académica.

Aos meus orientadores, Professora Doutora Ana Coelho e ao Professor Mestre José Sacramento, por todas as orientações facultadas durante a construção deste relatório.

Aos Professores Cooperantes, por todas as orientações, ajuda e conselhos durante o estágio.

Ao Grupo dos Azuis e à Turma do 3.º B que vão sempre ficar na minha memória pelos bons momentos que me proporcionaram e, acima de tudo, por me terem recebido de braços abertos.

À Educadora C. e à Professora E., pelo apoio, disponibilidade, paciência, confiança mas, principalmente, pelos ensinamentos e conselhos.

Aos meus avós, que espero que tenham orgulho em mim.

A todos, muito obrigada!

Relatório Final

Aprender e ensinar: uma história sem fim

Resumo: O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, constituintes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Encontra-se dividido em duas partes.

A primeira apresenta a contextualização e itinerário formativo, dando informações sobre os contextos onde foram efetuados os estágios e também sobre o desenvolvimento dos mesmos. A segunda parte diz respeito às seis Experiências – chave que considerei relevantes para o meu processo formativo.

Concluo com uma síntese reflexiva da minha formação, sem esquecer as experiências vividas nos estágios.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Experiências-chave; Reflexão.

Final Report

Learning and teaching: an endless story

Abstract: This Final Report prepared in the framework of the courses of Educational Practice I and II, inserted in the Master in Pre-School Education and Training of the 1st cycle of basic education. It is divided into two parts.

The first presents the context and formation process, giving information about the contexts in which the stages and also on their development were made. The second part concerns the six experiments - key considered relevant to my training process.

I conclude with a reflective summary of my training, without forgetting the experiences of the stages.

Keywords: Preschool Education, Teaching of the 1st cycle of basic education, experiences key; Reflection.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	14
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	18
Secção A - Educação Pré-Escolar	20
Capítulo I – Contextualização em Educação Pré-Escolar	22
1. Caracterização da instituição	22
2. Modelo Pedagógico	22
3. Caracterização do grupo	25
4. Organização do tempo educativo	26
5. Organização do ambiente educativo	27
Capítulo II – Itinerário em Educação Pré-Escolar	32
1. Primeira Fase – Fase de Ambientação	32
2. Segunda Fase – Fase de Integração	35
3. Terceira Fase – Fase Retrospectiva	39
Secção B - Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	41
Capítulo III – Contextualização em 1.º Ciclo do Ensino Básico	43
1. Caracterização do Agrupamento de Escolas	43
2. Caracterização da Escola	45
3. Caracterização da sala de aula	46
4. Caracterização da turma	47
Capítulo IV – Itinerário em 1.º Ciclo do Ensino Básico	49
PARTE II - EXPERIÊNCIAS - CHAVE	55
1. Investigação: Abordagem de Mosaico	56
1.1. Caracterização	57
1.2. Desenvolvimento do estudo	58
1.3. Apresentação e análise dos dados	60
1.4. Conclusões obtidas	68
2. Trabalho de projeto: “Dinamização da Área das Ciências”	70
3. Mini Trabalho de projeto: “Os caracóis”	74
4. Trabalho de projeto em 1.º CEB – “Turista na minha cidade”	77
5. Aula de Estudo do Meio – O sistema urinário	83
6. A transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico ...	87

CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
APÊNDICES.....	104
Apêndice 1 - Secção A: Educação Pré-Escolar	106
Apêndice 2 - Secção B: Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	111
Apêndice 3 - Investigação: Abordagem de Mosaico.....	112
Apêndice 4 - Trabalho de projeto: “Dinamização da Área das Ciências”	114
Apêndice 5 - Mini Trabalho de projeto: “Os caracóis”	116
Apêndice 6 - Trabalho de projeto em 1.º CEB: “Turista na minha cidade”	117
Apêndice 7 - Aula de Estudo do Meio: O sistema urinário	125

Lista de Abreviaturas e de Siglas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

ME – Ministério da Educação

EI – Educação de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

Índice de Figuras

Figura 1 - Desenho da B. para a Manta Mágica	67
Figura 2 - Desenho da M. para a Manta Mágica	68
Figura 3 - Sala do grupo dos Azuis.....	106
Figura 4 - Identificação das áreas.....	106
Figura 5 - Área das Ciências.....	107
Figura 6 - Área do Faz de conta.....	107
Figura 7 - Área da Escrita e Computador	107
Figura 8 - Regras da Sala	108
Figura 9 - Paredes da sala	107
Figura 10 - Instrumentos de regulação utilizados.....	108
Figura 11 - Preenchimento do Quadro de Presenças.....	108
Figura 12 - Inscrições para as Comunicações da manhã.....	109
Figura 13 - Agenda Semanal do Grupo	109
Figura 14 - Arrumações dos materiais utilizados na 1.ª Atividade.....	110
Figura 15 - Atividades resultantes da visita ao Mercado D. Pedro V: exploração dos sentidos e promoção de uma alimentação saudável	110
Figura 16 - Cartaz final para conhecimento dos pais/encarregados de educação	110
Figura 17 - Sala de aula do 1.ºCEB	111
Figura 18 - Paredes da sala do 1.º CEB.....	111
Figura 19 - "Contrato de trabalho" efetuado com as crianças que participaram na investigação.....	112
Figura 20 - Desenho efetuados para a investigação	112
Figura 21 - Manta Mágica.....	113
Figura 22 - Apresentação do trabalho final da investigação "Manta Mágica" ao grupo	113
Figura 23 - Atividade "Flutua ou não flutua".....	114
Figura 24 – Experiência com flores e os seus resultados	114
Figura 25 - Experiência com sementes.....	114
Figura 26 - Construção de uma Coleção de Sementes	115
Figura 27 - Área das Ciências: o antes e depois do trabalho de projeto	115
Figura 28 - Construção do livro sobre os caracóis para apresentação.....	116
Figura 29 - Execução do mini trabalho de sobre os caracóis	116
Figura 30 – Apresentação ao grupo do livro sobre os caracóis.....	116

Figura 31 - Teia do projeto do 1.ºCEB.....	117
Figura 32 - Temas distribuídos pelos alunos para execução dos trabalhos	118
Figura 33 - Apresentação da "Lenda de Coimbra" à turma	119
Figura 34 - Algumas apresentações dos temas do projeto.....	119
Figura 35 - Visita de estudo à Universidade de Coimbra.....	119
Figura 36 - Visita de estudo ao Museu Nacional de Machado de Castro.....	120
Figura 37 - Execução de elementos caracterizadores do projeto.....	120
Figura 38 - Organização do espaço para a realização do Sarau.....	121
Figura 39 - Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos	121
Figura 40 - Trabalhos elaborados pela turma para expor no Sarau.....	122
Figura 41 - Atuação da Tuna no Sarau.....	123
Figura 42 - Atuação da turma cantando a "Balada da Saudade"	123
Figura 43 - Esquematização do Sistema Urinário.....	125
Figura 44 - Manipulação dos rins pelos alunos	126
Figura 45 - Dissecção de um rim para a turma observar.....	126

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Categorias e subcategorias obtidas através das entrevistas.....	61
Tabela 2 - Categorização “Motivos para vir ao JI”.....	62
Tabela 3 - Categorização “Razões para virem ao JI”.....	63
Tabela 4 - Categorização “Motivos para gostar de uma área”.....	64
Tabela 5 - Categorização “Razões para não gostar de uma área”.....	65
Tabela 6 – Categorização “Causas apresentadas para os lugares que mais gostam”.....	65
Tabela 7 - Categorização “Causas apresentadas para os lugares que menos gostam no JI”.....	66

INTRODUÇÃO

Introdução

Este Relatório Final foi executado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, que fazem parte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE¹) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB²), ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Encontra-se dividido em duas partes. A Parte I diz respeito à contextualização e itinerário formativo efetuado, a qual se encontra dividida em duas secções, uma relativa à EPE e a outra ao 1.º CEB. Ambas apresentam elementos relativos aos contextos educativos, nomeadamente, a caracterização das instituições, dos grupos e outras características observadas ao longo do processo de estágio.

No que diz respeito ao estágio em Educação Pré-Escolar, este foi realizado num jardim-de-infância (JI³), com um grupo de 26 crianças com três anos de idade. Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o estágio foi efetuado com uma turma composta por 22 alunos do 3.º Ano de escolaridade.

Na Parte II deste Relatório Final são apresentadas as seis Experiências-chave, sendo que todas elas foram consideradas pertinentes nos estágios realizados.

Destas uma corresponde ao trabalho de investigação que tinha como principal objetivo “dar voz às crianças” (Investigação: Abordagem de Mosaico). Das restantes experiências, duas estão ligadas à EPE (“Trabalho de projeto: Dinamização da Área das Ciências” e “Mini Trabalho de projeto: Os caracóis”), outras duas dizem respeito ao Ensino do 1.º CEB (“Turista na minha cidade” e “Aula de Estudo do Meio – O sistema urinário”). A última (“A transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico”) possui um cariz mais transversal entre os dois níveis de ensino.

Por fim, apresento as considerações finais de todo este processo de formação e as contribuições das experiências de estágio para o meu futuro enquanto Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB.

¹ A sigla EPE será, daqui em diante, utilizada para designar “Educação Pré-Escolar”.

² A sigla 1.º CEB será, daqui em diante, utilizada para referir “Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

³ A sigla JI será, daqui em diante, utilizada para designar “Jardim de infância”.

PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Secção A - Educação Pré-Escolar

Capítulo I – Contextualização em Educação Pré-Escolar

Este capítulo tem como principal objetivo dar a conhecer a caracterização da instituição onde foi realizada a minha prática educativa, abordando aspetos como a caracterização do grupo e do espaço, bem como a organização do tempo e ambiente educativo e do modelo pedagógico que era seguido.

1. Caracterização da instituição ⁴

A instituição onde realizei a prática educativa é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e encontra-se localizada na zona urbana de Coimbra. Esta surgiu de uma associação criada em 1997, entrando em funcionamento dois anos mais tarde, e possui duas valências em funcionamento: a Creche e o Jardim de Infância e compreende dois imóveis, sendo um deles o edifício sede.

A população que serve é de cerca de 130 crianças. A Creche é frequentada por 57 crianças (divididas em cinco salas) e o Jardim de Infância é frequentado por 73 crianças (divididas em três salas, sendo que uma se encontra no edifício sede).

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição é composta por uma equipa de vinte e uma funcionárias, entre elas cinco educadoras de infância e dez ajudantes de ação educativa.

A instituição tem horário de funcionamento indicado das 7h45 até às 19h15, encerrando ao fim-de-semana.

2. Modelo Pedagógico

A instituição tem como base teórica o Movimento da Escola Moderna (MEM⁵). Este modelo curricular “surge do trabalho cooperativo desenvolvido pelos professores do MEM

⁴ A informação deste ponto foi complementada com as observações efetuadas, com informações fornecidas pela Educadora Cooperante e com dados extraídos do Projeto Educativo da instituição – Triénio 2013/2016.

⁵ A sigla MEM será, daqui em diante, utilizada para designar Movimento da Escola Moderna.

em Portugal ao longo de 30 anos. Sérgio Niza é um dos seus fundadores e líderes educacionais.” (Folque, 1999, p. 5).

De acordo com Spodek e Brown (1996, p.15 cit. Cardona, 2006, p. 74) podemos definir modelo curricular como "uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo”.

Os educadores que empregam este modelo curricular assumem-se como “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; autores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica.” (Niza, 1996, p.155).

O Movimento da Escola Moderna partiu inicialmente de uma conceção empírica da aprendizagem feita através de tentativas e erros baseada na teoria de Célestin Freinet que progressivamente integrou as perspetivas socio-construtivistas de Vygotsky e Bruner (Niza, 1996).

Brodova e Leong (cit. Figueira, Cró e Lopes, 2014, p. 87) referem que “a zona de desenvolvimento proximal, ou ZDP, é um dos conceitos mais conhecidos e associados à prática de Vygotsky, sendo uma forma concetualização da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. (...) Vygotsky descreve esta zona como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas, de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou de colaboração com pares mais capazes”.

Este modelo pedagógico foi consolidado ao longo dos anos, através de um processo contínuo de reflexão teórica e de inovações práticas, realizadas por professores de diferentes níveis educativos, que vão da educação pré-escolar ao ensino superior e que trabalham em cooperação (Folque, 2012, p. 51).

Segundo Niza (1992 cit. Folque, 2012), o MEM tem três grandes finalidades formativas:

- a iniciação às práticas democráticas;
- a reinstituição dos valores e das significações sociais;

- a reconstrução cooperada da cultura.

A primeira finalidade consiste no exercício de cooperação e de solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente. A segunda sublinha a necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais, de modo a permitir que professores e alunos tenham o poder de tomar decisões e de instituir as regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição, o que inclui o envolvimento ativo do grupo em problemas sociais e valores políticos (González, 2002). A terceira finalidade diz respeito à co-construção cooperada de cultura- esta implica perspetivar a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade, como também os reconstroem num processo dialógico de construção de sentido (Folque, 2012, p. 51-52).

Este modelo pedagógico sublinha ainda que “as crianças devem ser iniciadas em diferentes literacias que incluem, não somente os conteúdos (conceitos, saberes-fazer, conhecimentos), mas também os processos e instrumentos usados nas diferentes áreas (artes, ciências e humanidades)” (Peças, 2005 cit. Folque, 2012, p. 53).

O MEM propõe um currículo baseado em problemas e motivações da vida real, e neste sentido, as experiências de vida e os saberes de cada criança constituem a base da aquisição de novos conhecimentos (Folque, 2012, p. 53).

Este modelo pedagógico possui ainda diferentes instrumentos de organização e regulação da ação educativa, conjuntos de mapas de registo que ajudam a planificar, gerir e avaliar a atividade educativa. Destaque para o Mapa de Presenças, o Mapa de atividades, o Quadro de distribuição das tarefas e o Diário de Grupo (Niza, 1996), todos eles instrumentos que fazem parte “da organização do grupo” (Folque, 2012). Estes instrumentos “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo) na sala constituindo-se como «informantes da regulação formativa»” (Niza, 1996 cit. Folque, 2012, p. 55).

Niza (1996, p. 148) refere ainda que “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Será também numa das paredes, de preferência perto de um quadro

preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas”.

3. Caracterização do grupo ⁶

O grupo com o qual tive a oportunidade de realizar a minha prática educativa era constituído por 26 crianças, 13 meninos e 13 meninas, todas com idades compreendidas entre os três e quatro anos de idade.

Embora todas as crianças deste grupo tivessem nascido no ano de 2011, existiam casos em que a diferença de idades era de onze meses. Consequentemente, a sua maturidade também variava, sendo influenciada pelas vivências e contextos a que cada uma estava sujeita. A maioria das crianças já frequentava a instituição anteriormente na valência da Creche.

No que diz respeito às regras de funcionamento da sala, a educadora cooperante referiu no Projeto Curricular de Grupo que as crianças ainda não as dominavam, em especial, as regras de gestão e utilização das áreas. As relações entre o grupo e a equipa educativa revelavam-se positivas e demonstravam grande cumplicidade e confiança.

Foi ainda possível verificar que o grupo, no geral, era muito curioso e questionador, participativo e, algumas das crianças, mostravam-se sempre dispostas a ajudar e/ou incentivar outros colegas quando estes tinham mais dificuldades.

Também era possível ver certas relações de amizade entre pares. Spodek (2002, p. 123) refere que “a partir dos 3 anos as crianças são mais capazes de conceptualizar, reflectir sobre e descrever as suas amizades devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas. (...) Hayes (1978), por exemplo, constatou que as crianças até aos 5 anos são capazes de nomear os seus melhores amigos e explicar também as razões por que gostam deles (actividades comuns ou jogo preferidos, por exemplo) ”.

⁶ A presente informação neste ponto foi obtida através das observações efetuadas e também com dados retirados do Projeto Curricular de Grupo – Ano Letivo 2014/2015.

4. Organização do tempo educativo

As Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (OCEPE⁷) (Ministério da Educação [ME]⁸, 2016, p. 27) referem que o tempo educativo “é de cada criança, do grupo, do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças. Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações - individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo - e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças.”

A rotina semanal era bem conhecida pelo grupo e apoiava-se nos princípios do MEM. Folque (1999, p. 8) afirma que “uma rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer”.

Também Zabalza (1998, p. 52) menciona que as rotinas “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro. (...) O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia”.

O dia começava pelo acolhimento que era feito na sala polivalente/salão. As crianças que chegavam mais cedo aguardavam a chegada da educadora cooperante. Aqui podiam brincar livremente, interagir com os colegas de outras salas e assistir televisão.

De seguida, e já com a educadora cooperante, o grupo dirigia-se para a sua sala, onde começavam as atividades.

A parte da manhã começava com a reunião da manhã onde eram feitas as comunicações das crianças que se inscreviam no papel “O que quero mostrar, contar ou escrever” que se encontrava afixado na porta da sala (com o auxílio do adulto que a trazia ao Jardim de Infância). Estas comunicações eram realizadas e discutidas na reunião em grande grupo. Por vezes, eram a partir destas comunicações que surgiam novos projetos. Lembra Bruner (1996), que o «contar» e o «mostrar» são tão humanamente universais

⁷ A sigla OCEPE será, daqui em diante, utilizada para designar “Orientações Curriculares Educação Pré-Escolar”.

⁸ A sigla ME será, daqui em diante, utilizada para designar “Ministério da Educação”.

como o falar (p. 40), assim tem sido sempre no MEM, onde o «ler, contar e mostrar» correspondem a três coisas fundamentais da sua história (Serralha, 2009, p.35).

As comunicações também eram novamente realizadas se as crianças fossem para as áreas de trabalho e quisessem comunicar o que tinham feito. Todos os dias da semana davam atenção a diferentes áreas de conteúdo, promovendo atividades que visam a Área de Expressão e Comunicação e os seus domínios e a Área do Conhecimento do Mundo. A título de exemplo, o dia de quarta-feira encontrava-se reservado para atividades de culinária, visitas de estudos ou sessões com convidados. Embora fosse assim que estivesse programada a semana, a agenda não era rígida permitindo haver trocas das planificações diárias, pois “o tempo educativo tem uma distribuição flexível” (OCEPE, ME, 2016, p.27).

No final da semana, por norma, na sexta-feira à tarde, era realizada a Reunião de Balanço Semanal, onde o grupo conversava sobre as atividades que tinha realizado durante a semana, as atividades que preferiram e as que não gostaram tanto e ainda sobre o que gostariam de fazer nas semanas seguintes.

5. Organização do ambiente educativo

Como as OCEPE (ME, 2016, p. 26) referem “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.”

Niza (1996, p. 146) indica que no MEM, o espaço educativo desenvolve-se a partir de “seis áreas básicas de atividades, distribuídas a volta da sala, e de uma área central polivalente para trabalho coletivo”.

A sala do grupo com o qual fiz estágio designava-se por Sala Azul, referente à cor dos bibes que o grupo utilizava. Esta possuía onze áreas de trabalho que eram: a área da Matemática, das Ciências/Experiências, do Faz de Conta, dos Jogos de mesa, do Ateliê, do Desenho (Recorte e Colagem), a Área da Escrita/Computador, a Biblioteca, a Área dos Fantoches, a Área da Modelagem e da Pintura. (*cf.* Apêndice 1, figura 3)

Estas áreas encontravam-se delimitadas mas não eram espaços estaques, permitindo assim às crianças um maior “controlo possível sobre o ambiente da sala” (Zabalza, 1998, p. 257). A sala era facilmente transformada para que outras atividades fossem convenientemente realizadas.

Cada área estava identificada com etiquetas, com o registo escrito e ilustrado, e ainda o número de crianças que podiam lá permanecer, de forma numérica e simbólica. Estas utilizavam cartões com a sua fotografia e o seu nome para que pudessem circular pelas diferentes áreas. Zabalza (1992, p. 158) refere que “o simples facto de etiquetar estantes, armários, caixas, etc., aonde se guardam as coisas, oferece oportunidades (funcionam como recurso didáctico)”. (cf. Apêndice 1, figura 4)

A **área da Matemática** possuía diferentes jogos didáticos que permitiam ao grupo realizar aprendizagens e desenvolver noções matemáticas. Esta área possuía ainda fichas de registo para que as crianças pudessem desenhar e pintar o que faziam. Pude ainda verificar que o grupo, na sua grande maioria, apreciava jogos de construção de padrões e de construção de imagens com figuras geométricas. As OCEPE (ME, 2016, p. 74-75) mencionam que para “o desenvolvimento das várias noções matemáticas, no decurso da intervenção educativa, o/a educador/a deverá ter em consideração não só aspetos ligados a atitudes e disposições de aprendizagem (curiosidade, atenção, imaginação, criatividade, autorregulação, persistência), como também a um conjunto de processos gerais (classificação, seriação, raciocínio, resolução de problemas) que são transversais à abordagem da matemática.”

A **área da Ciências/Experiências** era das menos exploradas, tal como a educadora cooperante também fez referência no Projeto Curricular de Grupo, e também das que tinham menos jogos e atividades. Foi também nesta área que foquei o desenvolvimento de um trabalho de projeto, o qual apresento na Parte II deste Relatório Final, na Experiência – chave “Trabalho de projeto: Dinamização da Área das Ciências”. (cf. Apêndice 1, figura 5)

Na **área do Faz de Conta** era possível encontrar diferentes materiais do quotidiano que forneciam às crianças o suporte necessário para o seu jogo de faz de conta. “O jogo de faz de conta é a atividade principal do período pré-escolar. Piaget (1951) considera que o jogo promove o desenvolvimento das capacidades mentais e sociais das crianças. Jogar é um ato simbólico e social.” (Brodova e Leong, cit. Figueira, Cró e Lopes, 2014, p. 221). Esta era área pela qual o grupo tinha uma maior preferência.

As OCEPE (ME, 2016, p. 52) também indicam que brincar ao faz de conta “desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não-verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.” (cf. Apêndice 1, figura 6)

O mesmo acontecia na **área dos Fantoques**, em que espaço proporcionava às crianças momentos de expressão e comunicação servindo-se de um suporte, através de “um outro” (OCEPE, ME, 2016, p. 52). Este espaço era próximo da Biblioteca permitindo o uso dos diferentes materiais, como por exemplo, a utilização de livros de histórias complementadas com o uso de fantoches.

Na **área dos Jogos de mesa** encontravam-se os mais variados jogos, destaque para os Legos. Este jogo de construção era dos mais apreciados pelas crianças do grupo. Nas **áreas do Ateliê, do Desenho (Recorte e Colagem), da Modelagem e da Pintura**, era possível encontrar diferentes materiais de acordo com cada uma. A maioria dos materiais estava disposta ao alcance do grupo para que estes pudessem ter uma maior liberdade ao utilizá-los. Horn (2004, p. 56) indica que “os materiais deverão ser instigantes e dispostos em locais acessíveis e atraentes”.

A **Área da Escrita/Computador** possuía jogos didáticos de forma a dar liberdade às crianças para explorar as letras. A abordagem à escrita é indispensável na educação pré-escolar e era interessante presenciar que algumas crianças já possuíam conhecimento do código escrito. Também as OCEPE (ME, 2016, p. 69) incentivam a promoção do conhecimento do código escrito, afirmando que “A atitude do/a educador/a e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas, pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito”.

O mesmo acontece com o **Computador** que, atualmente se torna um instrumento muito presente na educação pré-escolar e na vida das crianças e, assim sendo, é importante educar as crianças para os *media*. “Sabendo que as tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária, importa que estas, desde cedo, sejam apoiadas a fazer uma “leitura crítica” dessa influência, a

compreender as suas potencialidades e riscos e a saber defender-se deles.” (*idem*, p. 93) (*cf.* Apêndice 1, figura 7)

A **Biblioteca** possuía diferentes livros, atrativos para o grupo e adaptados à sua faixa etária. Também era realizada todas as sextas-feiras a requisição de livros para as crianças levarem para casa e terem momentos de leitura com os pais ou outros familiares. Era um momento muito apreciado pelo grupo. Esta área era também complementada por livros trazidos pelas crianças para que fosse feita a sua leitura com o restante grupo. Com esta área “as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” Além disso, “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (*idem*, p. 66).

Nas paredes da sala era possível encontrar as “Regras do grupo”. Estas iam sendo elaboradas ao longo do tempo e alteradas sempre que fosse necessário. Eram discutidas em grupo e, posteriormente, ilustradas e colocadas na parede. (*cf.* Apêndice 1, figura 8)

Havia ainda expostos diversos trabalhos de desenho e pintura produzidos pelo grupo, cartazes feitos por eles e ainda fotocópias de diferentes obras de arte. Assim, tal como Mallaguzzi (1999, cit. Horn, 2004, p. 40) afirma “as paredes falam e documentam um trabalho” (*cf.* Apêndice 1, figura 9).

Zabalza (1998, p. 239) refere que “a sala de aula pode estar decorada de tal modo que eduque a sensibilidade estética infantil, e assim a decoração transforma-se em conteúdo de aprendizagem: a harmonia das cores, a apresentação estética dos trabalhos, etc.”.

Também se encontravam afixados diferentes instrumentos de regulação e monitorização da ação educativa, conjuntos de mapas de registo que ajudavam a planificar, gerir e avaliar a atividade educativa (Niza, 1996, p. 148) e todos eles faziam parte “da organização do grupo e ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história de vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8). Eram estes: o Mapa de Presenças, o Mapa das Atividades, o Mapa de Tarefas, o Diário do Grupo, a Data e o Calendário, o Registo do estado do tempo e o Quadro de Aniversários. (*cf.* Apêndice 1, figura 10)

Folque (1999, p. 8) explica que o “Mapa de Presenças é um quadro com duas entradas com os dias da semana/mês na fila do topo e os nomes das crianças na coluna do lado esquerdo. Também oferece outras oportunidades de leitura como a descoberta dos ritmos

temporais”. O seu preenchimento era feito no período da manhã à medida que as crianças iam chegando. (cf. Apêndice 1, figura 11)

No que diz respeito ao Mapa de Atividades, este caracteriza-se por ser “uma tabela de duas entradas com o nome de todas as crianças na coluna do lado esquerdo e as atividades ou áreas de trabalho na horizontal” (*idem*, p. 9). Este mapa servia para as crianças registarem a área de trabalho que escolhiam.

O Mapa de Tarefas “atribui às crianças, a responsabilidade por certas tarefas” (*idem*, p. 9), muda semanalmente, referindo então quem são os Presidentes, quem muda a data, quem regista o tempo, quem faz a contagem do grupo, quem se encarrega do Cantinho da Natureza (regar as plantas e alimentar animais, no caso de o grupo os ter) e quem ajuda na requisição dos livros da biblioteca, que era realizada, por norma, às sextas-feiras à tarde de cada semana.

O Diário de Grupo “trata-se do registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar. É composto por quatro colunas: «Não gostamos», «Gostamos», «Fizemos» e «Queremos».” (Folque, 2012, p. 56). Neste podiam ser feitos registos escritos com a ajuda de um adulto ou desenhos feitos pelas crianças. A sua discussão era feita na Reunião de Conselho, realizada na sexta-feira à tarde de cada semana.

Estes instrumentos “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo) na sala constituindo-se como «informantes da regulação formativa»” (Niza, 1996, p. 156 cit. Folque, 2012, p. 55).

A Data e o Registo do estado do tempo eram mudados todos os dias por uma criança mas em conversa com o grande grupo fazendo referências temporais.

Por fim, o Quadro de Aniversários é onde se encontram as fotografias de cada criança na coluna da idade respetiva. Sempre que uma das crianças celebrava o seu aniversário avançava com a sua fotografia para a coluna seguinte e este pequeno gesto era observado pelo restante grupo com muito entusiasmo.

Capítulo II – Itinerário em Educação Pré-Escolar

Com este capítulo pretendo descrever as diferentes fases que fizeram parte do estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa I.

Este itinerário formativo ocorreu em três fases distintas: a fase de ambientação (de 11 de março a 10 de abril), a fase de integração (de 15 a 30 de abril) e, por fim, a fase retrospectiva (6 de maio a 5 de junho).

Assim, neste capítulo, vou analisar cada uma destas fases de forma reflexiva.

1. Primeira Fase – Fase de Ambientação

Esta primeira fase da prática educativa, a fase de ambientação, teve uma duração de quatro semanas (de 11 de março a 10 de abril). Neste espaço de tempo era tido como objetivo principal observar o contexto educativo, nomeadamente a observação do ambiente educativo (criança, grupo, espaço, tempo, meio institucional, relação com os pais e parceiros educativos), a prática da educadora cooperante e ainda outros aspetos curriculares relevantes.

As OCEPE (ME, 2016, p. 13) mencionam que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.”

Esta fase foi o início da construção de conhecimento sobre o meio em que nos encontrávamos (eu e a minha colega de estágio) que, posteriormente, serviu para aperfeiçoamento e reflexão da nossa prática educativa.

No que diz respeito às crianças, nesta fase de ambientação, queria sobretudo começar a conhecê-las, individualmente e em grupo, aprender quais as relações existentes, os comportamentos e ações, as suas características (gostos, medos, dificuldades, e outros), e as suas reações a determinadas situações.

A forma de falar e/ou agir com cada criança variava. Apercebi-me também que incumbir determinadas crianças de pequenas tarefas, como por exemplo, ser “ajudante”,

quer seja da educadora cooperante, da auxiliar de ação educativa ou de uma de nós ⁹, era uma ação que apreciavam.

Em relação às suas preferências, era notório o prazer e a alegria que o grupo sentia no espaço exterior, “o quintal”. Já na sala, a área do faz-de-conta e a área do jogos de mesa eram os mais apreciados e, conseqüentemente, mais disputados.

Na segunda semana de estágio, a celebração do Dia do Pai também nos permitiu alguma interação com os pais e familiares das crianças. Informalmente, foi-nos possível já ter uma certa noção sobre qual a disponibilidade dos pais e encarregados da educação em auxiliar-nos, dentro do possível, no caso de necessitarmos durante a nossa prática pedagógica. A participação dos pais/encarregados de educação era muito importante uma vez que estes são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos e também têm o direito de participar no seu percurso pedagógico, podendo dar também contributos na prática educativa. (OCEPE, 2016, p. 16).

Do que foi possível observar da prática da educadora cooperante, esta preparava as atividades antecipadamente ouvindo e negociando com o grupo mas, no caso de surgir alguma situação que despertasse a curiosidade deste, como por exemplo, nas comunicações da manhã, rapidamente mudava a sua planificação, dando assim prioridade aos interesses do grupo.

Este conjunto de crianças, por vezes, podia ser um pouco barulhento, especialmente quando se encontravam nas áreas de trabalho, por isso, a educadora circulava entre elas, interferindo sempre que necessário, chamando atenção para determinadas situações, encorajando-as nas suas descobertas e aprendizagens. Também adquiri algum conhecimento sobre as crianças do grupo tendo em conta a maneira como a educadora interagia com cada um.

As crianças gostavam muito de participar nas conversas coletivas e eram muito comunicativos. As comunicações feitas pelo grupo são “uma componente central da pedagogia do MEM, constituindo um meio de desenvolvimento social e cognitivo”. (Niza, 1998 cit. Folque, 2012, p. 61)

⁹ Quando aqui utilizo a 3ª pessoa do plural, refiro-me a mim e à minha colega de estágio.

As comunicações na reunião da manhã eram feitas com entusiasmo, gerando troca e partilha de ideias em grande grupo. Aqui também era fundamental um papel de interveniente e moderadora, primeiramente por parte da educadora cooperante e, numa fase mais avançada do estágio eu e a minha colega pois “capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (OCEPE, ME, 2016, p. 61) (cf. Apêndice 1, figura 12)

A estas comunicações são atribuídas uma função cognitiva e uma função social. A função cognitiva surge quando se pede às crianças que falem das suas ações ou experiências. No que diz respeito à função social, as comunicações são informações partilhadas e divulgadas em benefício da “comunidade” do grupo e para ser publicamente examinada. “As perguntas sobre as experiências de outros, que são colocadas pelas crianças, podem levar os «autores» a interrogar-se e a ser mais explícitos.” (Bruner, 1972; Vygotsky, 1996 cit. Folque, 2012, p. 61).

Também foi combinado que os brinquedos só entravam na sala às sextas-feiras e também só neste dia é que podiam comunicar sobre os mesmos.

A rotina semanal é bem conhecida pelo grupo. Folque (1999, p. 8) afirma que “uma rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer”. Também Zabalza (1998, p. 52) nos diz que as rotinas “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia”. (cf. Apêndice 1, figura 13)

Não posso deixar de falar do primeiro dia de estágio. Quando nos dirigimos à sala para conhecer o grupo foi-nos logo dito que íamos fazer uma saída até à Loja do Cidadão para saber onde se fazem os cartões, pois era esse o interesse do grupo no momento. Apesar do nervosismo foi uma ótima recordação para primeiro dia, mesmo ainda sendo uma pessoa que eles não conheciam e que, conseqüentemente, podiam não ter tanta confiança para interação, isso não aconteceu pois as crianças acabaram por confiar em nós, trataram-nos

como tratam a educadora cooperante ou a auxiliar de ação educativa. Foi interessante ter como primeira observação do grupo uma saída ao exterior.

No meu entender, esta primeira fase, de ambientação e de observação, não é de todo limitada às quatro semanas previstas, pois sei que a observação do grupo e da prática da educadora cooperante e a orientação desta foi fundamental durante toda a prática e o conhecimento do grupo também foi crescendo.

Devo afirmar também que a observação efetuada nunca foi só no sentido literal da palavra, mas sim uma em que participei sempre que oportunamente na prática. Considerei portanto a minha observação uma observação participante. Para Estrela (1984, p. 36) “a observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respetivo estatuto”.

2. Segunda Fase – Fase de Integração

A segunda fase da prática educativa, fase de integração, tinha como duração prevista de três semanas e tinha como principal objetivo também ser uma entrada progressiva na atuação prática, desempenhando tarefas pontuais e/ou dinamizando atividades pedagógicas sempre em colaboração com a educadora cooperante.

Nesta fase destaco a nossa entrada progressiva na atuação prática, e também a implementação do nosso projeto e ainda a *Abordagem de Mosaico* (“The Mosaic Approach”, Clark & Moss, 2001).

Começo por falar do projeto pedagógico que eu e a minha colega de estágio desenvolvemos com o grupo, ao qual intitulámos “Dinamização da Área das Ciências”. Este projeto vai ser alvo de uma maior descrição e análise crítico-reflexiva, pois constará como uma das experiências-chave escolhidas para integrar a Parte II, neste Relatório Final.

A área do Conhecimento do Mundo, que se encontra intrinsecamente ligada às ciências naturais e sociais, “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece,

bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia” (OCEPE, ME, 2016, p. 85).

Portanto, a nossa primeira atividade realizada com o grupo, foi essencialmente realizada no âmbito do nosso projeto e focou-se sobre os diferentes materiais: vidro, papel, metal, plástico e madeira. Ora sendo esta a primeira atividade, tivemos total controlo do grupo e foi possível refletir e melhorar a nossa atuação para as atividades que se seguiram, tendo em conta diferentes aspetos, como por exemplo: a duração das atividades, a disposição do grupo, da sala e também ter como ponto de partida uma música ou história. (*cf.* Apêndice 1, figura 14)

O mesmo se passa com outras atividades que foram desenvolvidas, algumas das quais a professora supervisora teve oportunidade de assistir, proporcionando assim uma reflexão em conjunto, onde se destacaram os aspetos positivos e os que devíamos melhorar. Todos os aspetos que refletimos antes e após as atividades realizadas contribuíram para o meu crescimento enquanto aluna e futura profissional em educação pré-escolar e para melhorar o estágio. Também a educadora cooperante foi essencial na prática educativa, formal ou informalmente, sempre dando o seu feedback.

Foi durante esta segunda fase que tive ainda mais consciência da importância das planificações. As OCEPE (ME, 2016, p. 16) indicam que “planejar implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. (...) Permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. E planejar é também estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”.

As planificações, mesmo que depois sejam modificadas ao longo do dia e/ou semana, não deixam de ser um dos instrumentos mais importantes no processo educativo. Durante a construção das planificações, que foram concebidas em conjunto com a minha colega de estágio, tínhamos como principais objetivos proporcionar atividades que fossem

promotoras de aprendizagens tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo, que fossem significativas, estimulantes, diversificadas e, sobretudo, adequadas ao grupo.

Também tentámos equilibrar os momentos de brincadeira das crianças com os momentos de trabalho dirigido. Zabalza (1998, p. 50) refere que “a pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças” e, além disso, era importante que as atividades que planificávamos fossem globais e integradoras, o mais que possível.

Relembro o dia em que planificámos uma visita ao mercado D. Pedro V e as atividades que queríamos fazer, mas como a saída acabou por demorar mais do que tinha sido planeado, alterámos o resto do dia, daí a necessidade das planificações também terem um carácter flexivo. As OCEPE (ME, 2016, p. 32) referem que o/a educador/a deve articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela”.

Com esta visita ao exterior e com as frutas e legumes que recebemos e comprámos no mercado surgiram diferentes atividades e projetos. (cf. Apêndice 1, figura 15) Primeiro começámos por fazer um jogo de exploração de sabores das frutas, testando os sentidos das crianças (paladar e olfato) que, vendadas, tentavam identificar a fruta que estavam a provar. Como também descobrimos sementes, o grupo achou por bem colocá-las em “caminhas” (expressão usada pelas crianças para o copo com pedaço de algodão) e também algumas na terra, surgindo assim o projeto das sementes. Em relação aos legumes fizemos uma equipa de culinária que ajudou à preparação da sopa do dia para o grupo, incutindo também assim hábitos de alimentação saudável.

A curiosidade das crianças para descobrir o que iria acontecer era bem visível, pois todos os dias faziam observações do seu projeto e, finalmente, a visualização de resultados, com a germinação das sementes. Foi possível observar assim que a área do Conhecimento do Mundo possui uma “multiplicidade de domínios científicos que podem ser tratados e na diversidade de aprendizagens que podem proporcionar, importa que o/a educador/a esteja atento aos interesses das crianças e às suas descobertas, para escolher criteriosamente quais as questões a desenvolver, interrogando-se sobre o seu sentido para a criança, a sua

pertinência, as suas potencialidades educativas e a sua articulação com os outros saberes” (*idem*, p. 88).

Houve outro projeto que merece destaque neste relatório, que foi o projeto dos caracóis. Este partiu de uma comunicação feita numa reunião da manhã. Uma das crianças comunicou que tinha visto caracóis e, a partir daí, o grupo começou a gerar alguns comentários, apreciações e diferentes aspetos que eles achavam que tinham como adquiridos e certos. Surgiram muitas ideias e argumentos, como por exemplo: “Os caracóis não têm boca porque não comem bolachas.”, “Todos os animais tem boca por isso eles também têm.”, “Eles só têm casa enquanto são pequeninos” e muitas outras. Assim, a educadora começou por encorajar a discussão entre o grupo. Iram Siraj-Blatchford (2004) menciona que as perguntas têm um papel muito importante na promoção do pensamento e da atividade.

Posto isto, não podíamos deixar de lado esta necessidade de conhecimento e de curiosidade das crianças. As OCEPE (2016, p. 85) referem que “A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo do saber e compreender porquê.” E, por isso, ficou acordado na reunião que um grupo de amigos iria descobrir mais sobre os caracóis e responder às principais perguntas que surgiram, que foram: “O caracol tem boca?” e “Os caracóis tem dentes?”. Serralha (2009, p. 37) afirma que “o projeto em que cada um participa tem como ponto de partida os seus próprios interesses e visa dar resposta às suas necessidades, daí que a apropriação do conhecimento seja para eles uma atividade muito gratificante, enquanto construção cooperada de soluções para problemas seus ou da comunidade.” Este trabalho de projeto encontra-se abordado com mais detalhe na Parte II deste Relatório Final, como uma das Experiências-chave.

Niza (1998, p. 89 cit. Serralha, 2009, p. 39) refere que a aprendizagem baseada em projetos dos alunos, que prosseguem o caminho de antecipação de respostas (as hipóteses), a montagem dos percursos de prova (experimentação) ou de inquérito, até à verificação dos resultados, não lhes possibilita apenas a construção do conhecimento, mas o seu envolvimento nesse processo cooperado permite-lhes que em simultâneo se socializem, por intermédio da interação que se gera na ação conjunta e das relações que desta decorrem, isto é, devido à natureza ativa dialógica da construção (Wells, 2001), que tal como vimos são os pilares que sustentam o modelo.

Também durante esta fase tivemos a necessidade de criar um quadro que colocámos na sala intitulado como “Conversas importantes” para que sempre que o grupo tivesse uma questão que queria ver respondida, pedia ajuda a um adulto para a escrever e colocar no quadro, para assim não ficar esquecida.

A propósito da celebração do Dia da Mãe, e também como o objetivo principal desta fase era dinamizar atividades pedagógicas em colaboração com a educadora cooperante, esta sugeriu que a celebração e organização deste dia fosse, principalmente, da nossa responsabilidade.

Esta experiência foi uma mais-valia para o nosso estágio, uma vez que a celebração de dias festivos são prática comum na Educação Pré-Escolar, tivemos que pensar além do grupo e das suas necessidades e incluir as mães/parentes na planificação desse dia. Lembram as OCEPE (1997, p. 22) que “os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias”.

Foi também durante esta fase do estágio que desenvolvemos um estudo com recurso à *Abordagem de Mosaico*, no âmbito da unidade curricular de Seminário Interdisciplinar. Esta foi desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss como uma metodologia para escutar crianças pequenas, integrando ferramentas que permitem revelar as perspetivas das crianças através de informação verbal e visual. A questão de partida é: Qual a perspetiva da criança em estudo acerca da sua experiência no JI? (Como é que a criança descreve e representa o JI e a sua experiência nesse contexto? Como é que a criança se sente? O que valoriza? O que gostaria de modificar?).

Este estudo desenvolvido será aprofundado na Parte II deste Relatório Final, onde corresponde a uma das experiências-chave relevantes no processo formativo.

3. Terceira Fase – Fase Retrospetiva

Esta última fase da prática pedagógica que ocorreu de 6 de maio a 5 de junho. Foi também nesta que demos por concluídos os nossos projetos e o estudo *Abordagem de Mosaico*.

Todo o estágio foi uma mais-valia. Uma experiência memorável e intensa. Este foi composto por três fases distintas, e todas tiveram cuidados e exigências diferentes. A primeira fase, de ambientação, foi talvez a fase em que não me sentia tão segura e confiante, com receio de não conseguir estar à altura de uma desafio tão importante como este, de ter dificuldades na implementação e no desenvolvimento do projeto pedagógico que tínhamos que desenvolver, sobretudo de não saber intervir adequadamente em cada situação.

À medida que o tempo foi avançando, fui tendo um maior conhecimento sobre o ambiente educativo onde me encontrava, conhecendo gradualmente o grupo, permitindo-me assim melhorar e adaptar a minha prática. Nas fases seguintes, o nervosismo inicial desapareceu, senti-me mais à-vontade com grupo e no decorrer das atividades, trabalhando em equipa com a educadora cooperante que sempre se mostrou disponível, dando o seu feedback o que possibilitou a melhoria da minha prática pedagógica.

As atividades iniciais não correram tão bem como deviam, mas faz parte do processo aprender com os erros, melhorar formas de atuar, controlar e desafiar o grupo pois, tal como a educadora cooperante referia, este podia ser um pouco difícil a nível de comportamento e de tamanho pois eram 26 crianças dentro de uma sala e sem conhecê-las bem ao início era complicado lidar com elas.

Em relação ao projeto pedagógico que desenvolvemos acredito que fez a diferença, até porque ao início quando observava o grupo reparava que raramente as crianças iam para a área das ciências e, no final, já verifiquei essa mudança, uma vez que passaram a escolher essa área.

Também fizemos um cartaz com fotografias ilustrativas dos vários momentos que proporcionámos no estágio para expormos no corredor para que todos pais/encarregados de educação vissem o trabalho que desenvolvemos. (cf. Apêndice 1, figura 16)

**Secção B - Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

Capítulo III – Contextualização em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este capítulo dedica-se à contextualização do ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde realizei a prática educativa. Este contém elementos relativos ao contexto educativo, mais concretamente, a caracterização e organização do agrupamento, da escola e da turma.

A informação para a elaboração deste capítulo foi recolhida não só pela observação efetuada mas também em documentos facultados pela professora cooperante e através da pesquisa no *site* do Agrupamento, permitindo assim o acesso ao Projeto Educativo do triénio 2013-2017, ao Projeto Curricular do Agrupamento e ao Plano de Atividades da Turma.

1. Caracterização do Agrupamento de Escolas

A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde foi realizado o estágio encontra-se inserida num Agrupamento de Escolas do concelho de Coimbra. A principal missão deste agrupamento é criar uma Escola de excelência fundamentada na sustentabilidade.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, artigo 6.º um Agrupamento de Escolas “é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré -escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino”.

Este Agrupamento foi constituído no ano letivo 2012/ 2013 e é composto por três Jardins de Infância, oito escolas do 1.º CEB e duas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Perfazendo assim um total de 13 escolas, com 1472 alunos, sendo que 574 frequentam o 1.º CEB.

As escolas constituintes do Agrupamento encontram-se dispersas na parte sul do concelho de Coimbra, estando a mais afastada a 20 km da escola sede.

O Agrupamento promove atividades de enriquecimento curricular, definidas no Projeto Curricular, de natureza eminentemente lúdica, desportiva, cultural e formativa que

visam proporcionar aos alunos o contacto com outros saberes e outras realidades, tendo como objetivo prioritário a sua formação pessoal e social.

No que diz respeito à organização e gestão escolar - estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica, o Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas (Decreto-Lei n.º 137/2012, 2 de Julho, art.º 31).

Os princípios democráticos visam a construção de uma escola para todos, tendo por base atingir as metas disciplinares tendo em conta as diferenças individuais. Este agrupamento propõe uma orientação baseada na qualidade e criatividade, promovendo o sucesso académico e profissional dos alunos.

Os órgãos de direção, administração e gestão da escola são compostos pelo conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O conselho geral é o órgão responsável pelas linhas orientadoras da atividade do agrupamento. É constituído por 21 membros efetivos dos quais 7 são representantes do pessoal docente, 2 representantes do pessoal não docente, 6 representantes dos pais e encarregados de educação, 3 representantes do município e 3 representantes da comunidade local.

O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O conselho pedagógico é o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento.

As estruturas de orientação estão definidas no regulamento interno. Estas estruturas colaboram com o conselho pedagógico e com a direção no sentido de promover o trabalho colaborativo.

Compete a estas estruturas a articulação de currículos, a participação na construção do plano de atividades da turma, no processo ensino-aprendizagem e nas aprendizagens essenciais.

2. Caracterização da Escola

A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico está situada em plena cidade de Coimbra, numa das maiores freguesias da Região Centro, sendo também a mais populosa do concelho e distrito de Coimbra. Esta freguesia é uma zona habitacional da cidade e de forte desenvolvimento nas áreas de serviços e comércio.

O edifício escolar é constituído por dez salas de aula, distribuídas por dois pisos, que dispõem de uma boa iluminação natural, com janelas bastante amplas, ar condicionado e quadro interativo. Possuía ainda uma unidade de apoio especializado para educação de alunos com multideficiência, uma Biblioteca Escolar, um salão polivalente, instalações sanitárias, cozinha e refeitório. No exterior há uma grande área circundante agradável com campo de jogos e alguns espaços para jardinagem.

A escola era frequentada por 206 alunos distribuídos por nove turmas. Esta instituição apresentava um horário de funcionamento que se estendia das 9 horas às 16 horas, existindo dois intervalos, um no período da manhã, entre as 10 horas e as 10h30 minutos e outro no período da tarde entre as 16 horas e 16h30 minutos. A hora de almoço ocorria entre as 12 horas e as 14 horas.

Do que observei posso afirmar que o clima era muito harmonioso, respeitador e que todos estavam bastante à vontade uns com os outros. Todos os professores e funcionários eram bastantes próximos dos alunos e dos pais e/ou encarregados de educação.

O ambiente escolar era bastante acessível a todos os pais e/ou encarregados de educação, promovendo sempre diferentes atividades em que estes pudessem participar. O mesmo se passava com os professores que incentivavam e dinamizavam atividades desenvolvidas também por estes.

Recolhi ainda a informação que são efetuadas reuniões entre os educadores do jardim de infância e os professores do 1.º CEB e outras entre os professores do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB e os professores do 2.º CEB. Estas eram realizadas no final de cada período do ano letivo.

3. Caracterização da sala de aula

A sala de aula da turma possuía uma lateral toda de janelas, que permite a entrada de luz natural, ventilação da sala e o seu aquecimento. Noutra parede, encontravam-se o retroprojetor, o quadro interativo e o quadro negro, colocados lado a lado, possibilitando a utilização de ambos simultaneamente.

Junto à mesa da professora cooperante estava um computador, com acesso à internet, podendo ser utilizado nas aulas, sempre que oportuno, para complementar o processo educativo.

A outra parede lateral possuía dois armários, onde se guardavam materiais didáticos e outros necessários para diferentes trabalhos manuais e atividades, o outro tinha dossiês e os manuais dos alunos. Existem ainda duas mesas de apoio, sendo que uma servia de apoio para os lanches, a fruta e o leite.

A disposição das mesas dos alunos encontravam-se em forma de “U”, com quatro mesas intercaladas no meio, para que a professora cooperante conseguisse controlar um pouco melhor a turma e chegar mais rapidamente junto de qualquer aluno, sempre que necessário. Os lugares da frente eram, na sua maioria, para os alunos com mais dificuldades e com problemas de visão e/ou audição. Alguns lugares foram alterados várias vezes, de forma a melhorar o comportamento da turma ou para colmatar dificuldades em determinados alunos, em certos momentos. (*cf.* Apêndice 2, figura 17)

Através deste esquema distributivo da turma, destacavam-se uma melhor mobilidade para facilitar o acompanhamento individual de cada aluno, facilitando a interação professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, que facilitava a entajuda e a troca de opiniões entre todos.

A parede do fundo da sala encontrava-se revestida em cortiça onde era possível observar trabalhos elaborados pelos alunos e outras informações. (*cf.* Apêndice 2, figura 18)

4. Caracterização da turma

A turma onde foi desenvolvida a intervenção pedagógica era do 3.º ano de escolaridade, sendo constituída por vinte e dois alunos, treze do sexo feminino e nove do sexo masculino. Estes alunos apresentavam idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

A maioria da turma tinha frequentado a Educação Pré-Escolar, com a exceção de um aluno. Considero que a Educação Pré-Escolar é uma etapa muito importante na vida da criança pois “situa-se na continuidade de um processo educativo que a criança iniciou na família (...) A educação pré-escolar deverá favorecer atitudes que facilitam a transição e que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente a curiosidade e o desejo de aprender. De modo geral, a criação de atitudes positivas face à escola irá permitir uma melhor integração num novo contexto. Estas atitudes são influenciadas pelo próprio meio social”. (OCEPE, ME,1997)

O nível sociocultural e socioeconómico da turma enquadrava-se num nível médio-alto, sendo que existiam, na maioria, pais/encarregados de educação que tinham frequentado o ensino superior (licenciados, mestres e doutorados em engenharia, arquitetura, farmácia, professores universitários e outros).

No que diz respeito à inscrição nas Atividades de Enriquecimento Curricular, a turma aderiu, na sua maioria. Esta era agradável, afável, afetuosa, alegre, comunicativa com toda a comunidade escolar. Era bastante heterogénea, na medida em que têm personalidades muito distintas, uns muito tímidos e calmos, outros espontâneos. Era um grupo bastante curioso e muito participativo.

No que diz respeito às aprendizagens, a turma apresentava níveis e ritmos de aprendizagem claramente diferentes. Alguns necessitavam de um trabalho prévio de revisão/consolidação de alguns conteúdos do ano anterior, indispensáveis à aprendizagem de novos conteúdos, enquanto outros trabalhavam mais autonomamente. Já Spodek e Saracho (1998, p.139) afirmam que “algumas crianças aprendem mais rápido do que as outras e são mais competentes em certas áreas”.

Nesta turma existiam casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE¹⁰), que recebiam acompanhamento pedagógico individual. Um dos casos era uma

¹⁰ A sigla NEE será, de agora em diante, utilizada para designar Necessidades Educativas Especiais.

aluna retida com NEE de caráter permanente, pois apresentava problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, estando diagnosticada com carência de propriocepção¹¹, e mostrava dificuldade em abstrair-se dos ruídos, agitando as pernas e os braços de forma repetitiva, falando de forma descontextualizada e apresentando dificuldades em gerir as mudanças de rotina. A aluna está no segundo ano de escolaridade, mas encontrava-se inserida nesta turma porque manifestou dificuldades em relacionar-se com outra e já conhecia este grupo de alunos desde o primeiro ano de escolaridade. Transitou para o segundo ano mas não conseguiu os conteúdos mínimos exigidos.

Perante esta situação, a professora elaborou um Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual para que a aluna usufrísse de medidas de promoção do sucesso escolar. No entanto, as dificuldades foram-se agudizando. Até à data, a aluna tem apoio pedagógico personalizado, com adequações curriculares individuais e de adequações no processo de avaliação. O seu diagnóstico clínico ainda não está concluído.

¹¹ **Propriocepção.** Substantivo feminino. [Medicina] Percepção ou sensibilidade da posição, deslocamento, equilíbrio, peso e distribuição do próprio corpo e das suas partes. = CINESTESIA. "Propriocepção", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/propriocep%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 25-02-2016].

Capítulo IV – Itinerário em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Com este capítulo pretendo descrever as diferentes fases que fizeram parte do estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa II. Neste sentido, a Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo desenvolveu-se em duas fases.

A primeira fase designada por “Observação e Caracterização da Escola /Turma” teve uma duração de três semanas (19 de outubro a 4 de novembro de 2015). Nesta realizei a observação do contexto mas de uma forma participativa e foi efetuada a recolha de dados sobre o agrupamento, a escola e a turma.

A segunda fase diz respeito à “Intervenção-Ação- Reflexão”. Esta decorreu nas restantes 10 semanas (de 9 de novembro de 2015 a 27 de janeiro de 2016), e foi durante este período de tempo que eu e as minhas colegas de estágio desenvolvemos práticas de intervenção, sem nunca deixar de parte a reflexão em conjunto com a professora cooperante e com o professor supervisor.

As primeiras três semanas revestiram-se de grande importância, pois foi durante este período que começámos a conhecer a turma, e alguns alunos de uma forma mais particular. Conheci a professora cooperante e estive atenta às suas práticas. Estrela (1990, p. 61), refere que “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores”.

Assim, foi possível observar que a professora cooperante procurava sempre estimular os alunos incentivando-os a participar, principalmente aqueles que não o faziam com tanta frequência. Em relação às planificações das aulas, os conteúdos eram organizados em reunião antes do início do ano letivo, em conjunto por todos os docentes do 1.º CEB do Agrupamento, e as planificações das aulas ficavam ao critério de cada docente. Percebi também que a escola e a turma participavam em diferentes projetos e iniciativas, quer fossem promovidas por entidades exteriores à escola, quer pelo agrupamento e/ou a escola em si, ou até mesmo por iniciativa dos pais e/ou encarregados de educação, que no caso da turma eram bastante participativos.

Era frequente a professora cooperante, em conjunto com os pais e/ou encarregados de educação, promover aulas e atividades de acordo com os conteúdos que estavam a ser lecionados no momento.

Foi possível ainda notar que nesta escola existiam diferentes atividades e eventos, promovendo também assim a interação com o Jardim de Infância, com pais e/ou encarregados de educação e outras entidades, sempre que possível e necessário.

Nestas primeiras semanas observei as metodologias da professora cooperante, como ela respondia às diferentes questões colocadas pelos alunos, quais os diferentes recursos didáticos que utilizava, e como lidava com a turma e os alunos.

Como refere Estrela (1984, p. 62) “a observação poderá ajudar o professor a: - reconhecer e identificar fenómenos; - aprender as relações sequenciais e causais; - ser sensível às reações dos alunos; - pôr problemas e verificar soluções; - recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; - situar-se criticamente face aos modelos existentes; - realizar a síntese entre teoria e prática”.

Assim, fiquei a saber qual a melhor maneira de interagir com determinados alunos que são mais participativos, ou aqueles que são mais envergonhados e que não gostam tanto de participar. Ao observar os alunos também consegui informações sobre os seus saberes, necessidades, dificuldades, capacidades e as suas características.

Este conhecimento do ambiente educativo onde me encontrava a estagiar foi sempre aumentando permitindo-me assim melhorar e adaptar a minha prática pedagógica.

Durante as primeiras intervenções o nervosismo era frequente, pois sabia que a turma, no geral, era curiosa e muito questionadora, e isso de certa maneira deixava-me insegura nas minhas atuações. Este nervosismo inicial foi desaparecendo e fui-me sentindo cada vez mais à-vontade em frente à turma.

Houve sempre aspetos que, enquanto grupo de estágio, tínhamos em conta aquando a planificação semanal. Oferecer atividades divertidas e que fugissem à rotina da turma, proporcionar bons momentos de aprendizagem e novas experiências foram os nossos objetivos principais. Todas as planificações, apesar de serem concretizadas individualmente, foram concebidas em grupo. Assim, em conjunto, partilhámos ideias e conhecimentos e discutíamos diversas sugestões. Vilar (1993, p. 5) afirma que “a prática educativa pressupõe uma planificação”, referindo ainda que “podemos entender a planificação como um «instrumento» cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa”.

Ao elaborar as planificações, sei que estas não são um suporte estanque e rígido, um documento fixo que realizamos e não podemos alterar, mas sim um documento flexível, na medida em que podem surgir novas ideias e atividades no decorrer da atuação, novas situações que não podemos nem devemos dispensar, se forem para garantir a melhor aprendizagem da turma.

A este propósito Bullough (1989, cit. Braga, 2001, p. 34) diz que “quando a planificação é feita com antecedência o professor sente-se mais seguro”.

Pessoalmente, tentava, sempre que possível, utilizar as novas tecnologias, técnicas e materiais diversificados e apelativos para lecionar as aulas, e utilizar novas estratégias promovendo também a interdisciplinaridade. Petraglia (1998, p. 32) refere a interdisciplinaridade “como uma possibilidade de romper com as fronteiras das disciplinas, unindo, assim, as diversas áreas do saber, no sentido de melhor oferecer ao aluno a visão do todo”.

Semanalmente, eu e as minhas colegas de estágio realizávamos uma reunião com a nossa professora cooperante, onde planificávamos as nossas próximas intervenções e onde também fazíamos a avaliação das mesmas. Para mim, estas reuniões eram de extrema importância pois faziam-me pensar, refletir e refazer certos aspetos nas minhas intervenções, possibilitando a minha evolução enquanto professora. Postic (1979, p. 16) diz que “se o esforço de reflexão acompanhar a acção na situação de formação, o jovem professor procura definir objectivos e conceber modalidades de acção melhor ajustadas. É o movimento dialéctico acção-reflexão que desencadeia o processo de evolução do professor”.

Destaco o facto de, no início, não dar a devida atenção à linguagem utilizada aquando a leccionação das aulas mas fui melhorando com ajuda, tanto da professora cooperante, como do professor orientador. Fui incentivada por ambos a utilizar uma linguagem mais científica e a introduzir novos vocábulos para a turma alargar o seu vocabulário. Assim, de uma forma geral, melhorei a minha comunicação com os alunos, sendo mais explícita, elucidando os novos conceitos integrados.

Em relação à constituição da turma, esta também integrava uma aluna com NEE de carácter permanente, que apresentava problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem. Como o estágio foi realizado em conjunto com mais duas colegas, foi

sempre possível uma de nós estar com ela individualmente, quando não estava com a professora de educação especial. Ao início foi complicado saber trabalhar com ela, com o seu comportamento e as suas dificuldades. A professora cooperante também ainda estava a aprender a lidar com ela, pois este era o seu primeiro ano com a turma. Sempre que possível a aluna era integrada nas atividades da turma e também participou no projeto, sempre tendo o nosso apoio. Também era necessário arranjar estratégias que a motivassem, para que ficasse mais concentrada nas tarefas. Foi muito importante termos aprendido como trabalhar com ela, que estratégias e materiais utilizar e, sobretudo, aprendemos sobre certos sinais que devemos ter em atenção, ao detetar um aluno com dificuldades que possam implicar necessidades educativas especiais.

Dei também preferência ao uso das tecnologias ao lecionar as aulas, usando apresentações em PowerPoint, músicas e vídeos, tornando-as mais atrativas. Ponte (2002, p. 3) defende o uso das tecnologias no ambiente educativo porque assim apoiam “a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas”.

A reflexão, ao longo de toda a nossa prática, permite “em processo de negociação com os alunos, introduzir as adaptações curriculares que, uma vez fundamentadas teoricamente, se mostrem convenientes para que no processo de aprendizagem e ensino seja coerente com as finalidades formativas. (Vilar, 1993, p. 25).

Também Calderhead e Gate (1993, cit. Marques, 2004, p. 18) “consideram que a reflexão como processo formativo apresenta diversas vantagens, tais como, habilitar os professores para uma análise rigorosa da sua prática lectiva e encorajá-los a assumir uma maior responsabilidade e autonomia na orientação do seu próprio desenvolvimento profissional”.

A professora cooperante também teve um papel fulcral nos nossos momentos de reflexão, sugerindo alterações na postura na condução de sala de aula, como por exemplo, ir circulando pela sala de aula para manter toda a turma atenta e participativa. No final de cada aula conversávamos sempre sobre como esta tinha corrido e quais os aspetos que podíamos melhorar para que, na próxima, corresse ainda melhor.

Schön (1983 cit. Coelho, 2004, p.195) “é a capacidade de reflexão que permite ao profissional progredir e construir a sua forma pessoal de conhecer, e adquirir uma competência para agir com eficiência e profissionalismo em situações indeterminadas e

singulares, construindo um conhecimento que, emergindo da prática e sendo essencialmente tácito, se torna num conhecimento inteligente porque refletido”.

Outro aspeto no qual ainda me sinto insegura é na gestão de tempos durante as aulas. A turma neste aspeto é repartida, pois há um grupo de alunos que são rápidos na execução de tarefas e que não precisam de apoio ou de explicações repetidas várias vezes mas, por outro lado, o restante grupo de alunos precisa de mais apoio e explicações para executarem as diferentes tarefas e de mais tempo. Para colmatar o tempo de espera que alguns alunos tinham que fazer, a docente indicava novas tarefas para que não ficassem à espera e nem perturbassem a restante turma. Quando fomos nós estagiárias a intervir foi introduzida a “Caixa dos Desafios”. Esta encontrava-se em cima da secretária da professora e, sempre que algum aluno acabava com bastante antecedência a tarefa exigida podia ir buscar um desafio e realizá-lo. Estes desafios contemplavam as diferentes áreas curriculares. Refere Arends (1995, p. 75) que a gestão do tempo tem importância porque permite conhecer “não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares de geral”.

No início da prática, quando comecei a notar esta dificuldade em gerir o tempo das aulas e os tempos de resposta dos alunos, conversei com a professora cooperante e percebi que, cada aluno precisa do seu tempo, e que é importante respeitar o tempo de pensamento de cada um. É essencial saber parar e observar a turma, verificar se esta permanece atenta durante uma explicação, por exemplo, ou se preciso explicar novamente, colocando outras questões para suscitar o interesse deles e assim fui progredindo nestes aspeto, embora ainda haja muito aprender.

A introdução do trabalho de projeto nas aulas também foi uma mais-valia, pois permitiu que estas fossem mais dinâmicas. O projeto “Turista na minha cidade” foi um sucesso e toda a turma participou com entusiasmo. Este encontrava-se intrinsecamente ligado à unidade curricular de Estudo do Meio, uma vez que, se concentrou essencialmente no conhecimento do meio local mas, também foram utilizadas e integradas todas as outras áreas, Matemática, Português e as Expressões.

PARTE II - EXPERIÊNCIAS - CHAVE

1. Investigação: Abordagem de Mosaico

1.1. Caracterização

A primeira experiência-chave aqui apresentada diz respeito ao estudo desenvolvido durante a prática em Educação Pré-Escolar. Foi utilizada a metodologia *Abordagem de Mosaico* (“*The Mosaic Approach*”), desenvolvida e apresentada por Alison Clark e Peter Moss (2001), tendo como principal objetivo ouvir as crianças mais jovens, para que estas revelem as suas perspetivas através de informação verbal e visual, utilizando diversas ferramentas.

Esta abordagem possui influências da Teoria da Pedagogia de Participação e da documentação pedagógica de Carla Rinaldi e de Reggio Emilia, defendendo a visão de que a criança é *expert* da sua vida, competente comunicadora, detentora de direitos e construtora de conhecimento.

Os autores Clark e Moss (2001) descrevem a abordagem, através de seis dimensões que são elas: multimétodo, participativo, reflexivo, adaptável, focada nas experiências de vida das crianças e incorporado na prática. **Multimétodo** pois reconhece as diferentes linguagens e vozes das crianças; **participativo** pois trata as crianças como peritos e agentes nas suas próprias vidas; **reflexivo** porque inclui as crianças, profissionais e pais na reflexão e interpretação de significados; **adaptável** podendo ser aplicado em diferentes contextos de educação de infância; **focada nas experiências de vida das crianças**, olhando para a vida, em vez de conhecimentos adquiridos ou cuidados recebidos, e **incorporado na prática** tendo potencial para ser usado como ferramenta avaliativa e simultaneamente, fazer parte da prática educativa.

A Abordagem de Mosaico tem como principais potencialidades entender a visão individual de cada criança, percebendo o que é importante para cada uma delas, revendo também as suas prioridades e a organização ou o funcionamento do jardim-de-infância e promover o diálogo entre todos os intervenientes.

Esta metodologia é composta por três fases distintas. Na primeira fase há a recolha de informação, na segunda fase junta-se a informação recolhida e efetuam-se diálogos e interpretações e, por fim, na terceira fase é feita a tomada de decisões tendo em conta as fases anteriores. Importa ainda esclarecer que esta é uma abordagem que permite a utilização de uma diversidade de métodos, como por exemplo, câmaras/fotografias,

circuitos, dramatizações, conversas/reuniões, documentação, manta mágica, entre outros, e todos eles complementam o estudo.

1.2. Desenvolvimento do estudo

Este estudo foi desenvolvido em conjunto com a minha colega de estágio e realizado no âmbito da unidade curricular de Seminário Interdisciplinar I, na vertente de Educação Pré-Escolar. Este tinha como principal questão de partida: Qual a perspetiva da criança em estudo acerca da sua experiência no JI? (Como é que a criança descreve e representa o JI e a sua experiência nesse contexto? Como é que a criança se sente? O que valoriza? O que gostaria de modificar?).

Foi necessário tratar previamente de questões éticas e, por isso, foi enviada uma comunicação aos pais e/ou encarregados de educação esclarecendo-os sobre o estudo a realizar durante o nosso estágio, pedindo a sua autorização para a participação dos seus educandos, bem como para obtermos fotografias destes. Esta foi a primeira interação com os pais e/ou encarregados de educação.

Em relação ao grupo, estava evidente desde o início que apenas iriam participar as crianças que queriam e também que estas podiam participar ou desistir em qualquer momento do estudo.

Para introduzir o estudo às crianças utilizámos uma das metodologias presentes no Movimento da Escola Moderna, a reunião da manhã onde são feitas as comunicações. Inscrevemo-nos e deixámos a nossa comunicação para o final e assim foi possível apresentar ao grupo o trabalho que tínhamos que realizar, explicando que precisávamos da ajuda destes, se assim quisessem. Para firmar este compromisso fizemos um “contrato de trabalho”. Este “contrato” consistia num cartaz em que as crianças que queriam participar assinavam. Do grupo de 26 participaram 15 crianças. (*cf.* Apêndice 3, figura 19)

Principiámos com as entrevistas, que tinham como principal intenção saber quais as suas preferências no Jardim de Infância, quais as áreas na sala que gostam mais e aquelas que não têm tanta preferência, e também quais os espaços mais e menos preferidos na instituição.

As questões efetuadas foram as seguintes:

- Gostas de vir ao JI? Porquê?
- Gostas que os amigos venham ao JI? E Porquê?
- Qual é a área que mais gostas na sala? Porquê?
- Qual é a área que não gostas na sala? Porquê?
- Qual o lugar que mais gostas no JI? Porquê?
- Qual o lugar que não gostas no JI? Porquê?

As questões acima foram feitas individualmente, de maneira informal e modificadas, se assim fosse necessário, para que a criança entendesse melhor. A sua ordem também não era estanque.

Realizadas as entrevistas foi a altura de prosseguir com o estudo e realizar os circuitos e as fotografias. O grupo escolhido circulou pela instituição e as fotografias foram capturadas em dois locais distintos: na sala e na instituição. Em cada um destes sítios cada criança podia tirar, pelo menos, duas fotografias, uma daquilo que gostassem mais e outra daquilo que não gostassem tanto.

Infelizmente não realizámos os mapas. A primeira vez que abordámos uma criança para a realização do mapa da instituição, esta mostrou-se muito confusa. Em conversa com a educadora cooperante, onde colocámos as nossas dúvidas sobre como podíamos resolver este problema ela referiu que o pretendido para a idade do grupo e também em parte por causa especificidades arquitetónicas da instituição que dificulta o desenho em si, era difícil de elaborar, e especialmente com as crianças que estavam a participar no estudo.

Os desenhos foram feitos após as fotografias. Cada criança desenhou aquilo que gostava mais ou menos, quer fosse na sala ou na instituição, assim, cada um desenhou livremente. (cf. Apêndice 3, figura 20)

A atividade final que desenvolvemos foi a construção da Manta Mágica (*Magic carpet*). Com tecido feltro fizemos quadrados que foram cosidos uns aos outros, formando assim uma grande manta de diferentes cores. Cada quadrado pertencia a uma criança, onde foi colocado o seu nome, o desenho que fizeram, as fotografias que tiraram e ainda alguns

frases ditas durante as entrevistas. A disposição destes ficava a seu critério. Nomeámos este trabalho de “Ou(vimos) com os Azuis – Manta Mágica”, uma vez que, também desenvolvemos atividade de exploração dos cinco sentidos, e ao realizar esta metodologia também foi outra forma de os explorar.

A Manta Mágica, no final, foi colocada numa das paredes junto da entrada da instituição, para que pudesse ser apreciada pelos pais e/ou encarregados de educação e outros familiares. (cf. Apêndice 3, figura 21)

1.3. Apresentação e análise dos dados

Com esta metodologia e a opção de utilizar diferentes métodos foi possível obter diversas informações sobre o grupo bem como as suas opiniões sobre a sala e a instituição.

Com as entrevistas optámos por fazer a sua categorização, dividindo-as em seis categorias, sendo que cada uma delas tem diferentes subcategorias. É importante lembrar que esta categorização foi realizada de modo a entendermos algumas das respostas e determinarmos conclusões, selecionando assim as informações mais relevantes das entrevistas realizadas.

Uma das dificuldades que surgiu foi conseguir encaixar as diferentes respostas nas diferentes subcategorias pois era possível que a mesma resposta correspondesse a mais do que uma subcategoria.

Foram assim definidas seis categorias:

- Motivos para vir ao JI – “Gostas de vir ao JI? Porquê?”.
- Razões para os amigos virem em JI – “Gostas que os amigos venham ao JI? Porquê?”.
- Motivos para gostar de uma área – “Qual é área que gostas mais na sala? Porquê?”.
- Razões para não gostar de uma área – “Qual é área que não gostas na sala? Porquê?”.
- Causas apresentadas para o lugar que mais gostam – “Qual o lugar que mais gostas no JI? Porquê?”.

- Causas apresentadas para o lugar que não gostam – “Qual o lugar que não gostas no JI? Porquê?”.

Dentro destas seis categorias foi possível chegar a diferentes subcategorias que estão apresentadas na tabela abaixo.

<u><i>Categorias</i></u>	<u><i>Subcategorias</i></u>
1 - Motivos para vir ao JI.	- Brincar/estar com os amigos; - Aprendizagem; - Satisfação; - Dever.
2 - Razões para os amigos virem em JI.	- Brincar/estar com os amigos; - Dever; - Aprendizagem; - Assiduidade.
3 - Motivos para gostar de uma área.	- Brincar/estar com os amigos; - Sentido de responsabilidade; - Satisfação; - Brincar individualmente.
4 - Razões para não gostar de uma área.	- Desagrado/medo; - Dever; - Impedimento; - Brincar/estar com os amigos;
5 - Causas apresentadas para o lugar que mais gostam.	- Agrado; - Desagrado/medo; - Brincar/estar com os amigos; - Necessidades básicas.
6 - Causas apresentadas para o lugar que não gostam.	- Brincar/estar com os amigos; - Desagrado/medo; - Dever; - Necessidades básicas; - Gosto por outro local.

Tabela 1 - Categorias e subcategorias obtidas através das entrevistas.

Ao observar a categorização, é possível perceber que há quatro subcategorias que sobressaem são elas: Brincar/estar com os amigos; Desagrado/medo; Dever.

A primeira categoria “Motivos para vir ao JI”, correspondia à questão “Gostas de vir ao JI? Porquê?”, e foi dividida em quatro subcategorias, como pode ser observado na tabela abaixo.

<u><i>Categorias</i></u>	<u><i>Subcategorias</i></u>	<u><i>Respostas obtidas</i></u>
--------------------------	-----------------------------	---------------------------------

Motivos para vir ao JI – “Gostas de vir ao JI? Porquê?”	Brincar/Estar com os amigos	“Gosto de brincar no faz de conta...” “Sim. Porque joguei amanhã e tenho amigos aqui.” “Sim, porque a escola tem muitos amigos.” “Porque eu gosto muito eu gosto de brincar.” “Gosto de brincar ao faz de conta.” “Sim. (...) Para brincar.”
	Aprendizagem	“Gosto de ler livros.”
	Satisfação	“Sim. É muito bom.” “Sim porque eu gosto muito de brincar na escola, gosto de dormir e de comer.” “Sim, porque a minha mãe gosta. (...) Gosto de vir brincar.”
	Dever	“Sim, tenho de vir todos os dias.” “Porque a minha mãe vem à escola trazer-me.” “Sim. (...) Porque a minha mãe leva-me sempre.” “Porque a minha mãe leva-me.” “Porque eu venho sempre todos os dias.”

Tabela 2 - Categorização “Motivos para vir ao JI”.

Aqui é possível verificar que todas as respostas foram positivas, sendo que as subcategorias que se destacam mais são Brincar/estar com os amigos; Satisfação e Dever.

Era visível a amizade entre grupo e a satisfação em estar uns com outros a desenvolver diferentes jogos e atividades. Em relação às respostas que indicava que as crianças vinham para escola porque os pais os iam levar, sei que algumas destas são as que mais tem dificuldade em despedir-se e separar-se dos pais quando são entregues e isso pode influenciar as respostas.

A segunda categorização diz respeito às razões para os amigos virem em JI, com a questão “Gostas que os amigos venham ao JI? Porquê?”.

<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Respostas obtidas</u>
Razões para os amigos virem ao JI – “Gostas que os amigos venham ao JI? E Porquê?”	Brincar/estar com os amigos	“Sim, a C. vai comigo para a Figueira e tem que se portar bem.” “Sim, porque eles gostam de vir à escola comigo. Brinco com os amigos.” “Sim, porque os amigos gostam da escola e depois vão à avó.” “Viesses, porque eu gosto da escola também.” “Porque sim...Brincar, brincar na plasticina e

		fazer coisas giras.” “Sim. Porque os meninos podem brincar.” “Sim. Então querem brincar.”
	Dever	“Sim, deviam vir todos à escola.” “Sim, eles deviam vir à escola.”
	Aprendizagem	“Os amigos estão aqui é para aprender coisas.” “Para aprenderem as coisas.”
	Assiduidade	“Porque alguns ficam em casa.”

Tabela 3 - Categorização “Razões para virem ao JI”.

Uma vez mais, todas as respostas foram positivas. As crianças inquiridas foram unânimes nas suas respostas, referindo que vir à escola para brincar, desenvolver atividades e estar com os amigos era muito bom. Destaco ainda uma resposta em que a criança disse que ficavam triste quando os meninos ficavam em casa e não vinham à escola.

A terceira categorização diz respeito aos motivos para gostar de uma área na sala, para a qual realizamos a seguinte pergunta: “Qual é área que gostas mais na sala? Porquê?”.

Em relação às áreas preferidas, a área do faz-de-conta, a área da matemática e dos jogos de mesa, especificamente os *Legos*, são as que mais se destacam. Os motivos para estas escolhas recaem, sobretudo, em puder brincar e estar com os amigos, verificando-se assim, mais uma vez, a união do grupo.

<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Respostas obtidas</u>
Motivos para gostar de uma área – “Qual a área que mais gostas na sala? Porquê?”	Brincar/estar com os amigos	“Gosto de brincar no faz de conta ao pé do D.” “Gosto dos legos. Com a L. gosto.” “Gosto dos legos porque eu brinco com a V..” “Matemática. Porque eu gosto de brincar.” “Biblioteca, a brincar aos livros.” “Gosto do faz de conta porque tem lá os bebés, gosto de brincar com eles.” “Faz de conta. Porque tem panelas, cadeiras, bebés, camas de bebés e fruta.” “Gosto dos legos, gosto de fazer uma casa (...) e gosto da matemática.” “Matemática, porque gosto de jogar.” “Gosto do faz de conta porque é o meu

		preferido para brincar.”
	Sentido de responsabilidade	“Gosto de brincar no faz de conta porque faço papa aos bebés.” “Faço comida para nós comermos no faz de conta.”
	Satisfação	“Gosto do legos. Porque é muito bom. ” “Gosto da biblioteca, olha porque sim.”
	Brincar individualmente	“Fantoches, eu gosto de brincar sozinha”

Tabela 4 - Categorização “Motivos para gostar de uma área”.

Nesta categoria sobre os motivos para as crianças gostarem de uma área, houve uma resposta em particular que criou alguma preocupação. Foi a resposta da M. à questão “Qual a área que mais gostas?” ao qual ela respondeu “Fantoches, eu gosto de brincar sozinha”. Daquilo que observava e conhecia da M. estranhei a sua resposta, daí a necessidade de aprofundá-la, questionando-a se ela não gostava de brincar com os amigos a sua resposta foi: “Gosto, mas eu não tenho medo de brincar sozinha”. Eu achei muito interessante ela não se importar de brincar sozinha, especialmente no JI onde tem o seu grupo de amigos, mas também sabendo o seu histórico familiar percebo que, por vezes, ela tende a brincar sozinha em casa, uma vez que é filha única e os seus pais trabalham por turnos.

Na quarta categoria, apurou-se as áreas que menos gostavam na sala e as razões. Em relação às áreas que menos gostam, as respostas foram mais diversas, embora a área da matemática, dos fantoches e a biblioteca são as de mais destaque.

As razões variam, embora a maioria seja por desagrado/medo.

<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Respostas obtidas</u>
Razões para não gostar de uma área – “Qual a área que menos gostas na sala? Porquê?”	Desagrado/medo	“Porque não gosto de os por nas mãos [fantoches], porque tenho um dói-dói.” “Não sei, a matemática. Porque não quero ir para lá.” “Porque não gosto [dos legos].” “Porque não gosto [faz de conta].” “Matemática. Porque eu gosto sempre do faz de conta.” “Não gosto [de pintar], é aborrecido.” “Não gosto da biblioteca porque tem muitos livros.” “Porque não são bons, os lobos maus dos fantoches fazem mal a mim.”

	Impedimento	“Não, não brinco [na matemática].”
	Dever	“Porque estou sempre a ir para lá.” [Biblioteca e fantoches].
	Brincar/ estar com os amigos	“Eu meto tudo no chão [no faz de conta]. O A. arruma, arruma e fica tudo no chão.” “Faz de conta. Não gosto do A.” “Livros. Porque a V. não me deixa ver os livros.”

Tabela 5 - Categorização “Razões para não gostar de uma área”.

Em relação aos locais que mais gostavam em toda a instituição, não havia qualquer dúvida, o espaço exterior intitulado de quintal/jardim é o favorito. As causas apresentadas, respondidas durante a questão “Qual o lugar que mais gostas no JI? Porquê?” para tal são, sobretudo, para brincar livremente e com os amigos.

<u><i>Categorias</i></u>	<u><i>Subcategorias</i></u>	<u><i>Respostas obtidas</i></u>
Causas apresentadas para os lugares que mais gostam – “Qual o lugar que mais gostas no JI? Porquê?”	Brincar/estar com os amigos	“Quintal, vou brincar para o quintal.” “Quintal. Brinco com os carros.” “Gosto do quintal porque lá posso jogar à bola e fazer o que quiser.” “O salão porque tem muitas coisas.” “Quintal. Porque é para brincar.” “Corro. [quintal]” “Gosto de estar aqui na sala, gosto de brincar.” “O salão tem muitos brinquedos para brincar.” “É o quintal, porque estão a ir para o quintal. [os roxos e os verdes]” “Andar a brincar com os amigos [quintal].” “Porque a V. brinca comigo no salão.”
	Agrado	“O que mais gosto é o quintal porque apanho um bocadinho de sol.” “Jardim. A avó tem um jardim.”
	Desagrado/medo	“Salão. Porque é um bocadito bom e um bocadito mau.”
	Necessidades básicas	“Casa de banho, para fazer chichi.”

Tabela 6 – Categorização “Causas apresentadas para os lugares que mais gostam”.

A última categorização efetuada diz respeito aos locais que menos gostam na instituição. Em relação ao local, o salão onde se faz o acolhimento das crianças é o menos

favorito do grupo dos inquiridos, embora as respostas tenham sido também um pouco diversificadas, uma vez que o grupo comentou até as salas dos outros grupos da instituição.

Penso que o Salão foi o local escolhido como sendo o menos apreciado porque é aqui que as todas as crianças dos diferentes grupos são acolhidas e também se despedem dos pais ou de outros familiares que os trazem pela manhã.

<u><i>Categorias</i></u>	<u><i>Subcategorias</i></u>	<u><i>Respostas obtidas</i></u>
Causas apresentadas para os lugares que menos gostam – “Qual o lugar que menos gostas no JI? Porquê?”	Brincar/estar com os amigos	“Para a cozinha [de brincar] porque são dos roxos.” “Não gosto dos amarelos porque são grandes, só gosto dos cor-de-rosa. ”
	Desagrado/medo	“Porque não é bom [salão].” “Ontem empurraram-me no chão [salão].” “Porque não gosto [salão].” “Porque não gosto, não é divertidos [sala dos roxos].” “Porque não gosto de brincar lá [sala dos roxos].” “Não gosto do salão, gosto do salão só um bocadinho.” “O salão tem muitos brinquedos.” “Porque depois doí-me a barriga [quintal]” “Não gosto do quintal. (...) Olha porque não.” “Tenho medo de ficar lá e a minha mãe não vinha buscar-me [sala dos bebés].”
	Necessidades básicas	“Faço chichi [casa de banho].”
	Gosto por outro local	“Porque gosto de brincar aqui [sala do grupo].”
	Dever	“Porque eu estou sempre a ir para o salão ”

Tabela 7 - Categorização “Causas apresentadas para os lugares que menos gostam no JI”.

No que diz respeito aos desenhos elaborados para colocar na Manta Mágica, cada criança desenhou aquilo que gostava mais ou menos, quer fosse na sala ou na instituição. A maioria acabou por desenhar as áreas que mais gostava, revelando pormenores dessas áreas.

A título de exemplo, uma das crianças, a B. desenhou-se a brincar na área do faz de conta com os bebés que lá estão e ainda figuras geométricas da área da matemática. Já nas

entrevistas ela tinha referido a área do faz do conta como sua favorita. O desenho pode ser observado na Figura 1.



Figura 1 - Desenho da B. para a Manta Mágica

O mesmo acontece, por exemplo, com o desenho elaborado pela C. que escolheu desenhar a área que mais gosta na sala: a área do faz de conta e o lugar na instituição que menos gosta que é a sala dos amarelos. Tal como é possível observar no seu desenho, na Figura 2, ela desenhou também uma das regras da área do faz de conta, que apenas quatro crianças de cada vez podem lá estar.



Figura 2 - Desenho da M. para a Manta Mágica

1.4. Conclusões obtidas

Após realizada toda a categorização é necessário ainda comentar que, muitas das respostas também foram influenciadas por acontecimentos que ocorriam recentemente e que em conversa acabavam por surgir, como por exemplo, uma discussão com um colega ou uma ferida que não deixava a criança brincar. Recordo que a criança que disse não gostar dos fantoches porque tinha uma ferida na mão naquela altura, até era das crianças que ia várias vezes para aquela área.

Em relação à Manta Mágica, eu e a minha parceira de estágio decidimos mostrá-la ao grupo já nos últimos dias de estágio e foi interessante ver os comentários daqueles que participaram no estudo e dos outros. Foi estimulante verificar que cada um deles soube identificar o seu respetivo quadrado com as suas recolhas e muitos deles ainda sabiam o porquê de terem tirado aquelas fotografias. (*cf.* Apêndice 3, figura 21 e 22)

Foi estimulante saber também que, apesar de não terem participado, o restante grupo gostou muito do trabalho dos colegas, e que era engraçado o trabalho chamar-se Manta Mágica e “parecer mesmo uma mantinha”, e se não podíamos voltar a fazer porque agora já havia mais interessados.

Importa recordar também que todo o processo foi acompanhado pela educadora cooperante, e que nos ajudou a entender algumas das respostas e também ela perceber algumas que foram um pouco surpresas, as conversas informais que mantínhamos com os pais e/ou encarregados de educação também foram essenciais.

Em suma, também tal como afirma Oliveira-Formosinho (2008, p. 91) “ouvir as crianças não é apenas possível, mas é também necessário”.

2. Trabalho de projeto: “Dinamização da Área das Ciências”

Durante o estágio em educação pré-escolar foi realizado também um trabalho de projeto, em conjunto com a minha colega de estágio, desenvolvido com todo o grupo, ao qual intitulámos de “Dinamização da Área das Ciências”. Como menciona Katz e Chard (1997, p.3), “Um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”.

A área do Conhecimento do Mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê.” Esta necessidade saber mais “é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender”. (OCEPE, ME, 2016, p. 85)

Assim sendo, “encara-se a Área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas”. (*idem*, p. 85)

As OCEPE (*idem*, p. 91) relembra também que “alguns conteúdos relativos à biologia (conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, do seu habitat e costumes, de plantas, etc.) e ainda à física e à química (luz, ar, água, etc.) podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área.”

Portanto tendo em conta todos estes aspetos referidos nas OCEPE (ME, 2016) e também tendo em conta a necessidade do grupo demos inicio ao nosso projeto. Foi ainda durante a Fase de Ambientação que o grupo realizou um *workshop* baseado no livro “Na floresta da preguiça” de Sophie Strady. A educadora cooperante achou por bem fazer a leitura e discussão do livro para ambientar as crianças à história. Nesse momento ao falar de árvores, da madeira e outros materiais, esta pediu ao grupo que lhe indicasse materiais de madeira presentes na sala e foi possível observar que estes não sabiam distinguir madeira de plástico, e outros materiais, e os que identificavam faziam-no com alguma dificuldade e confusão.

Também em conversa com a educadora cooperante constatámos que a Área das Ciências se encontrava pouco desenvolvida e que ainda achava interessante e relevante para o grupo que o nosso projeto incidisse na dinamização dessa área, uma vez que também já era essa a sua intenção.

Começámos por conversar com o grupo, utilizando as comunicações da manhã em que nos inscrevemos para participar na reunião, para partilharmos ideias sobre o que podíamos fazer na Área das Ciências, de maneira a que está ficasse mais atrativa para as crianças. Daqui surgiram ideias tais como “pinturas”, “desenhos”, “fotografias”, “jogos”, “atividades” e outros que deram origem à nossa teia conceptual.

A primeira atividade realizada com o grupo foi sobre os diferentes materiais: vidro, papel, metal, plástico e a madeira. Foram distribuídos diferentes materiais, que o grupo explorou livremente. No final, o grupo conseguiu formar os grupos corretos dos materiais.

Com esta atividade também surgiu um “problema” que seria o que fazer com aqueles materiais, onde os iríamos guardar e em que área iam ser colocados. Esta conversa com o grupo foi bastante importante porque este foi posto a pensar e a discutir, onde alguns deram a sua opinião até chegar à conclusão final. Acabámos por fazer umas “taças” em garrações, cada um para um material e foi colocado na área das Ciências, para que sempre que fosse necessário utilizá-los noutras atividades e quem fosse para aquela área poder explorar as suas propriedades.

As atividades que se seguiram deram origem a pequenos projetos, cartazes, pinturas e fotografias. Fizemos a atividade do “Flutua e não flutua”, utilizando os materiais que já se encontravam na área das Ciências. Houve necessidade de saber se alguns podiam afundar ou não e o porquê de isto acontecer. O grupo entusiasmou-se muito com esta atividade e acabaram também por querer experimentar com outros objetos da sala, como um *Lego* e um Lápis e outros. (cf. Apêndice 4, figura 23)

Numa das comunicações da manhã também surgiu uma questão porque uma das crianças falou da sua irmã que andava na universidade e “levava flores de muitas cores” e, por isso, quisemos saber se também conseguíamos fazer flores de várias cores e como. Usámos rosas e cravos brancos e corantes. Tal como nos indicam as OCEPE (ME, 1997, p. 82) “interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constitui a base do método científico”. (cf. Apêndice 4, figura 24)

Houve ainda no grupo quem sugerisse utilizar tinta da área da pintura. Como já tinha sido falando anteriormente que as flores bebiam água, e tal como nós precisavam dela para viver decidimos colocar a tinta e os corantes na água onde tínhamos as flores. Esta foi uma experiência que demorou algum tempo mas logo após a sesta do grupo, as crianças que foram para a área das ciências puderam constatar que “as flores já tinham bebido um bocadinho só de água com corante porque as flores estavam a ficar com outra cor” mas da tinta “se calhar não gostavam”. Constatou-se dias depois que realmente as flores “não gostam de tinta porque ela morreu no copo”.

Fizemos com o grupo uma visita ao Mercado D. Pedro V e esta deu origem ao projeto das sementes. Com os legumes que recebemos e comprámos no mercado, fizemos uma equipa de culinária e decidimos ir pedir ajuda à cozinheira para fazer uma sopa para o almoço do grupo.

Já com as frutas realizámos um jogo de exploração de sabores, utilizando os sentidos do olfato e do paladar. Esta atividade foi muito divertida, o grupo adorou. Individualmente, vendamos os olhos a uma criança de cada vez e esta tinha que adivinhar qual a fruta que lhe estávamos a dar a provar e/ou cheirar. Todos participaram e, no final, aproveitámos as frutas para o lanche.

Surgiu a questão sobre o que fazer com as sementes que descobrimos. Ora o grupo achou por bem colocá-las em “caminhas” (expressão usada pelas crianças para o copo com pedaço de algodão) e também algumas na terra, e também fazer uma coleção de sementes para colocar na área das Ciências. (cf. Apêndice 4, figura 25 e 26)

A curiosidade das crianças para descobrir o que iria acontecer era bem visível, pois todos os dias faziam observações do seu projeto, e finalmente a visualização de resultados, com a germinação das sementes.

Em todas as atividades que foram realizadas para dinamizar a área das ciências também foram utilizadas diferentes formas de registo e também houve interligação com as diferentes áreas de conteúdo.

Era importante que, apesar de termos que desenvolver atividades relacionadas com o projeto e também o estudo com a metodologia Abordagem de Mosaico, não podíamos esquecer a agenda semanal do grupo e o modelo pedagógico presente na instituição.

Assim, tentamos da melhor forma possível, além das atividades que desenvolvemos para a elaboração do nosso projeto para dinamizar a área das ciências, também desenvolvemos atividades pontuais que faziam parte da rotina do grupo, como por exemplo, atividades de culinária, de expressão físico-motora e outras. Também participamos no planejamento da celebração de dias festivos em conjunto com a educadora cooperante, alargando assim a nossa experiência.

Em suma, é possível afirmar que este trabalho de projeto desenvolvido foi bem-sucedido, a área ficou mais atrativa para o grupo, até porque ao início quando observava o grupo reparava que era raramente ou nunca as crianças iam para a área das ciências e, no final, já se verificou que isso tinha mudado, as crianças já iam para lá e falavam na área. Mesmo já no final do estágio, em conversa com o grupo sobre todas as experiências que realizamos, tal como se fossemos cientistas e, por isso, acrescentamos uma bata branca na área para que o grupo que fosse para lá pudesse partilhá-la para fazerem mais descobertas e experiências. (*cf.* Apêndice 4, figura 27)

3. Mini Trabalho de projeto: “Os caracóis”

Ao trabalhar com o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, entendemos também que há diferentes tipos de projetos que podem ser desenvolvidos. Existem projetos que têm como objetivo a “ (...) resolução de problemas identificados na comunidade (intervenção); estudo de determinado tema ou resposta a uma pergunta (investigação); realização concreta de um desejo (produção) (MEM, 2006) ”. (Folque, 2012, p. 60).

Em conversa com a educadora cooperante tentei perceber como ela desenvolvia os projetos. A maioria dos projetos nascia de comunicações feitas na reunião da manhã. Depois de verificar o interesse do grupo ou de alguns elementos e aí, se quisessem, faziam um pequeno grupo que ia investigar para responder as questões que tinham surgido, e decidiam o que iriam fazer. Era realizado seguindo quatro questões principais: Quem faz?, O que sabíamos?, O que queremos saber?, Onde vamos procurar?. No final, apresentavam a todo o grupo aquilo que tinham descoberto.

A estas comunicações realizadas da manhã são atribuídas uma função cognitiva e uma função social. A função cognitiva surge quando se pede às crianças que falem das suas ações ou experiências. No que diz respeito à função social, as comunicações são informações partilhadas e divulgadas em benefício da “comunidade” do grupo e para ser publicamente examinada. “As perguntas sobre as experiências de outros, que são colocadas pelas crianças, podem levar os «autores» a interrogar-se e a ser mais explícitos”. (Bruner, 1972; Vygotsky, 1996 cit. Folque, 2012, p. 61).

As crianças começaram com uma situação/problema e a partir daí propuseram diferentes questões, soluções, dúvidas. Após a observação e/ou experiência, existe a necessidade de organizar a informação recolhida, fazer o seu registo e mostrá-los ao grupo.

Em relação ao projeto dos caracóis, este surgiu numa reunião da manhã em que o grupo se encontrava a fazer as suas comunicações mas após a comunicação de uma criança que falou que tinha visto caracóis, o grupo começou a gerar alguns comentários, apreciações e diferentes aspetos que eles achavam que tinham como adquiridos e certos.

Surgiram ideias e argumentos muito interessantes, como por exemplo, “Os caracóis não têm boca porque não comem bolachas.”, “Todos os animais tem boca por isso eles também têm.”, “Eles só têm casa enquanto são pequeninos” e muitas outras. Assim, a

educadora começou por encorajar a discussão entre o grupo. Iram Siraj-Blatchford (2004) refere que as perguntas têm um papel muito importante na promoção do pensamento e da atividade.

Posto isto, não podíamos deixar de lado esta necessidade de conhecimento e de curiosidade das crianças e ficou então acordado na reunião que um grupo de amigos iria descobrir mais sobre os caracóis e responder às principais perguntas que surgiram, que foram: “O caracol tem boca?” e “Os caracóis tem dentes?”. Serralha (2009, p. 37) afirma que “o projeto em que cada um participa tem como ponto de partida os seus próprios interesses e visa dar resposta às suas necessidades, daí que a apropriação do conhecimento seja para eles uma atividade muito gratificante, enquanto construção cooperada de soluções para problemas seus ou da comunidade”.

O projeto dos caracóis foi da minha responsabilidade e comecei, em conjunto com o grupo de trabalho, por definir aquilo que eles já sabiam, o que queríamos saber, onde vamos pesquisar e como vamos apresentar aos amigos. Ficou decidido que iríamos elaborar um pequeno livro para mostrar ao restante grupo e explicar o que tinham descoberto, ficando depois na biblioteca da sala.

Serralha (2009) citando Niza (1998, p. 89) refere que a aprendizagem baseada em projetos dos alunos, que prosseguem o caminho de antecipação de respostas (as hipóteses), a montagem dos percursos de prova (experimentação) ou de inquérito, até à verificação dos resultados, não lhes possibilita apenas a construção do conhecimento, mas o seu envolvimento nesse processo cooperado permite-lhes que em simultâneo se socializem, por intermédio da interação que se gera na ação conjunta e das relações que desta decorrem, isto é, devido à natureza ativa dialógica da construção (Wells, 2001), que tal como vimos são os pilares que sustentam o modelo.

Durante a realização deste pequeno projeto sobre os caracóis notei algumas dificuldades, nomeadamente em manter a atenção e interesse das crianças. Conversei com a educadora cooperante, pedindo-lhe auxílio e conselhos, e esta realmente deu-me uma ajuda fundamental para não me desmotivar do projeto e tentar despertar o interesse do grupo trazendo algumas pesquisas e imagens, pedindo também a participação dos pais e/ou encarregados de educação, que pudessem fazer alguma pesquisa.

Tal como refere Mendonça (1994, p. 40) “Encorajar /desenvolver/ confrontar / progredir são os verbos-chave da acção de intervenção da educadora relativamente ao projecto de fazer”, e foi essa intenção ao pedir ajuda à educadora e tentar novas abordagens para o projeto resultar.

Tendo em conta estes aspetos, comecei por levar fotografias e imagens para as crianças recortarem, também houve uma menina que, mesmo não fazendo parte do grupo que estava a fazer o projeto dos caracóis, trouxe um caracol para a sala. Assim, “um projeto não é apenas do grupo que o desenvolve, mas de todos os alunos, que em cooperação educativa o planificam e fazem dele uma gestão em grande grupo”. (Serralha, 2009, p. 39)

Com todas estas pequenas mudanças consegui que o grupo ficasse mais entusiasmado com o projeto. Puder observar um caracol verdadeiro ajudou, sendo que este acabou por se tornar a nossa companhia sempre que íamos trabalhar no projeto ele ficava a ver na sua caixinha, pois descobrimos entretanto que o nosso amigo caracol gostava de frutas e alface. (cf. Apêndice 5, figura 28 e 29)

Por fim, e tal como tinha sido pensado desde o início, o grupo apresentou o livro ao grupo na reunião da tarde, onde contaram o que descobriram. (cf. Apêndice 5, figura 30) Começando por responder às questões iniciais sobre se os caracóis tinha boca e dentes, sendo que a resposta é positiva para as duas, embora os seus dentes tenham “um nome difícil: rádulas”. E o grupo também acabou por descobrir outras coisas, como por exemplo, que “há caracóis de várias cores”, “que podem ser cozidos e comidos pelas pessoas”, “põem ovos muito muito pequeninos”, entre outras coisas.

4. Trabalho de projeto em 1.º CEB – “Turista na minha cidade”

A realização de um trabalho de projeto foi-nos proposta no âmbito da unidade curricular Seminário Interdisciplinar II e foi realizado com a turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por vinte e dois alunos, na qual foi efetuada a prática pedagógica. “Um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”. (Katz e Chard, 1997, p.3).

Este trabalho foi elaborado em conjunto com as minhas colegas de estágio, e deliberámos que era interessante e também necessário desenvolver um projeto que fosse o mais próximo do meio envolvente da turma, ou seja, a cidade de Coimbra, aproveitando, assim, o ainda desconhecimento da riqueza cultural da sua cidade. A este projeto deu-se a designação de “Turista na minha cidade”. Já Barbosa e Horn (2008, p. 103) referem que “para poder trabalhar com crianças, é preciso aprender sobre elas” e o conhecimento do grupo e dos seus interesses foi fundamental para iniciar este trabalho.

Com o projeto “Turista na minha cidade” pretendíamos que os alunos investigassem e procurassem biografia, detalhes, curiosidades e outros aspetos relevantes sobre diferentes monumentos, espaços, personalidades, histórias, lendas e gastronomia presentes na cidade de Coimbra. Os temas deviam surgir dos alunos, da sua curiosidade e vontade de aprender mais sobre um assunto e não apenas pelo contexto onde está inserido. (Barbosa e Horn, 2008, p. 18-19).

Podemos afirmar que este projeto é a prova de que, enquanto professoras e formadoras de novos cidadãos, podemos e devemos dar também oportunidade de serem as crianças a construírem os seus conhecimentos. Segundo Leite, Malpique & Santos (1989, p.140) o trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados”.

O trabalho de projeto é considerado uma metodologia que pressupõe a implicação de todos os elementos de um grupo/turma, envolvendo o trabalho de pesquisa, planeamento e

intervenção com o objetivo de encontrar respostas (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140).

O trabalho de projeto “Turista na minha cidade” adveio de uma situação, em contexto de observação da prática educativa. Foi durante uma aula de Estudo do Meio, onde a professora cooperante se encontrava a lecionar o bloco “À descoberta dos outros e das instituições” relativo ao conteúdo “O passado do meio local”, no qual um aluno interveio, dizendo: “Quero conhecer a história do meu passado!”. Esta sua participação foi o ponto de partida para iniciar o projeto sobre a cidade de Coimbra, abrangendo diferentes aspetos da história local.

Para principiar o trabalho de projeto começámos por falar com os alunos sobre qual o projeto que gostaríamos de desenvolver com eles e a sua temática. A reação dos alunos foi muito boa, estes ficaram animados e muito entusiasmados com a ideia de irem à descoberta da sua própria cidade, Coimbra.

Assim sendo, começámos por discutir qual seria a melhor designação para o nosso projeto chegando então ao título “Turista na minha cidade”. Partindo daqui elaborámos, em conjunto com a turma, uma lista de coisas que devíamos fazer, o que queríamos saber, quem nos ia ajudar e o que íamos precisar, chegando assim à nossa teia. Como é óbvio, sabíamos que esta ainda ia sofrer muitas alterações e fizemos questão de falar nisso com a turma que concordou inteiramente porque ainda íamos ter mais ideias, tal como afirmaram. Por isso, a nossa teia foi sofrendo alterações consoante o avanço do projeto. (*cf.* Apêndice 6, figura 31)

Acabámos também por definir uma lista de temas que iam ser trabalhados. Estes foram distribuídos por cada aluno que ia investigar e pesquisar, destacando que podiam e deviam pedir o nosso auxílio sempre achassem necessário. Ora estes trabalhos realizados pelos alunos iriam ser compilados, formando assim um livro, tal como era o desejo da turma. (*cf.* Apêndice 6, figura 32)

O desenvolvimento do projeto foi executado em contexto escolar, partindo das diferentes áreas curriculares, contemplando a interdisciplinaridade sempre que fosse exequível. As unidades curriculares de Português, Matemática, Estudo do meio e Expressões Artísticas foram todas utilizadas durante a execução do projeto.

Sempre que possível, os conteúdos curriculares eram complementados com atividades do projeto. Como por exemplo, numa aula de Português uma das metas curriculares era a definição de lenda e as suas características, e o manual sugeria a Lenda de Lisboa, mas mudei a planificação utilizando a Lenda de Coimbra, fazendo a sua abordagem através de uma dramatização com fantoches. (*cf.* Apêndice 6, figura 33)

Numa aula de Matemática utilizámos a receita dos Pastéis de Tentúgal no Ensino da Divisão. Posteriormente, executámos a receita com a turma e apresentámos o projeto junto da comunidade escolar.

Em relação a construção do livro com os trabalhos de todos os alunos, este ia sendo construindo por nós estagiárias após cada aluno apresentar o seu trabalho e este ser corrigido. Cada um fazia a sua apresentação à turma. (*cf.* Apêndice 6, figura 34)

Em conversa com a turma, ficou decidido que os trabalhos que estavam a ser elaborados deviam ser apresentados num Sarau para as suas famílias e professores. É de referir que esta atividade teve que ser aprovada em Conselho Pedagógico, para ser realizada. A ajuda da nossa professora cooperante que sempre nos apoiou e mostrou confiante com o resultado do nosso projeto foi essencial, tal como os pais e/ou encarregados de educação da turma e a associação de pais e encarregados de educação da escola.

O mesmo aconteceu em relação às visitas de estudo que organizámos. Uma foi à Universidade de Coimbra e outra ao Museu Nacional de Machado de Castro. O transporte foi-nos facultado gratuitamente pela associação de pais e encarregados de educação da escola. (*cf.* Apêndice 6, figura 35 e 36)

Nas aulas de Expressões, os alunos ensaiaram uma música para apresentar no Sarau e também construíram elementos caracterizadores da cidade de Coimbra, utilizando diferentes materiais, para complementar a apresentação final pois o Sarau também ia ter uma exposição com os seus trabalhos. (*cf.* Apêndice 6, figura 37)

O Sarau foi realizado no dia 29 de janeiro, pelas 18 horas. O espaço utilizado para a sua realização foi o refeitório da escola que mudámos com a ajuda da Associação de pais e encarregados de educação que nos ajudou com o palco, luzes e som, funcionários e professores da escola, com a nossa professora cooperante.

O espaço estava organizado tendo uma zona para os convidados, outra para o lanche de convívio e uma parte ficou reservada para exposição dos trabalhos dos alunos. (cf. Apêndice 6, figura 38) Esta exposição servia para colocar os diferentes elementos e materiais representativos de cada tema distribuído ao início, como uma pintura do Rei D. Dinis para o tema “D. Dinis”, pequenas rosas feitas manualmente para o tema “Rainha Santa Isabel” ilustrando o “Milagre das rosas”, um poema existente no “Penedo da Saudade”, entre outros. (cf. Apêndice 6, figura 39)

Construímos ainda uma maquete da torre da Universidade de Coimbra, com cerca de dois metros de altura, para ser um elemento caracterizador do tema “Universidade de Coimbra” e também para acrescentar à decoração do palco. É de referir que alguns elementos foram construídos em conjunto pela turma e outros em conjunto com os pais. (cf. Apêndice 6, figura 40)

Depois da apresentação do trabalho com o tema “Fado de Coimbra”, entrou em cena a Quantunna – Tuna Mista da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra, à qual muito agradecemos. Estes presentearam-nos com uma ótima atuação, deliciando todos os presentes, especialmente as crianças que tiveram oportunidade de um contacto mais próximo. (cf. Apêndice 6, figura 41)

Após a atuação da Tuna prosseguimos com a apresentação dos trabalhos. É importante referir que sempre que um aluno apresentava o seu trabalho, havia um grupo de outros alunos que faziam o papel de turistas, dramatizando gestos e usando máquinas fotográficas, dando assim mais ênfase ao nosso projeto “Turista na minha cidade”.

O final acabou por ser o mais marcante, não só pela carga emotiva que o momento representava mas também pela escolha da música final que foi apresentada, a “Balada de Despedida”, cantada pela turma ao som da guitarra portuguesa tocada por dois pais. (cf. Apêndice 6, figura 42)

Importa salientar que cada aluno trabalhou o seu tema em casa, apresentando- o depois na aula, e sempre que mostrasse dificuldades em realizá-lo, dirigia-se a nós, de forma a podermos auxiliar. Os pais e/ou encarregados de educação também foram muito importantes e essenciais durante o projeto, pois deram muito apoio aos filhos, levando-os, por vezes, aos monumentos e locais que tinham que pesquisar. Ajudando-os também

posteriormente a preparar o seu trabalho em apresentações de PowerPoint e construindo elementos caracterizadores do seu tema.

Como o nosso projeto passou também pela gastronomia da cidade, alguns dos doces típicos de Coimbra foram apresentados e confeccionados na turma. O doce que mais agradou aos alunos foi o Pastel de Tentúgal.

Foi interessante verificar que, mesmo tendo um período de tempo muito reduzido para elaborar o projeto, este obteve uma dimensão muito maior do que aquela prevista e isso deve-se, sobretudo, a todos os envolvidos, principalmente a turma, a professora cooperante, aos pais/encarregados de educação, à Associação de pais e encarregados de educação. Durante a concretização deste projeto na nossa prática pedagógica percebi que além da turma e dos professores se terem envolvido, também a restante comunidade escolar participou. Tal como referem Barbosa e Horn (2008, p. 85), “Quem aprende quando uma escola propõe um trabalho com projetos? Aprendem os alunos, os professores, os funcionários, os pais, as instituições, a sociedade, isto é, toda a comunidade troca informações, cria conhecimentos comuns, formula perguntas e realiza ações”, e foi isto que verificámos no final com o nosso projeto.

Elaborar um projeto simultaneamente com o currículo, sem que haja incumprimento das metas e dos objetivos determinados, tornou-se um desafio para a nossa intervenção que tínhamos de ultrapassar. Ao longo da nossa prática educativa fomos utilizando diferentes estratégias para dinamizar esta metodologia sem prejudicar o currículo a ser trabalhado, promovendo a interdisciplinaridade.

“Turista na minha cidade” tornou-se assim um projeto bem-sucedido, recebido com muita admiração e curiosidade. Apesar de, no início, ter havido alguma resistência por parte de alguns pais, soubemos dar a volta à situação incentivando a participação desses no mesmo.

Concluimos que, através da concretização deste projeto, existiu um forte estímulo de promoção para a melhoria cultural da turma, favorecendo o gosto pela história da sua cidade.

5. Aula de Estudo do Meio – O sistema urinário

De todas as aulas que lecionei durante a minha prática educativa, aquela que me fica mais na memória e que mais preocupação deu ao planificar foi uma aula de Estudo do Meio, do conteúdo “À descoberta de si mesmo – o seu corpo”.

Nesta aula tinha que abordar o Sistema Urinário e as suas funções. Não queria que esta abordagem fosse monótona e diretiva, muito pelo contrário, queria sim uma fazer uma abordagem divertida e que não fosse apenas mais uma aula em que íamos falar sobre um sistema do corpo humano e as suas funções a partir do manual. Morgado (2004, p. 56) afirma que “a aprendizagem actual e do futuro requer que se utilizem outros meios e outros conteúdos formativos”.

Como as aulas eram preparadas com uma semana de antecedência, comecei a ter algumas ideias daquilo que gostaria de fazer e mostrar, e foi quando também surgiram as dúvidas, os medos e as interrogações sobre a planificação da aula que estava a desenvolver. Planificar esta aula estava a ser um desafio, por causa da minha insegurança. Zabalza (1992, p. 48) indica-nos que uma planificação é “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”.

Quando soube dos conteúdos programáticos que iria abordar, tive a pensamento de trazer rins de porco para mostrar aos alunos para complementar a minha abordagem, tornando-a mais atrativa. Roldão (2009, p. 59) refere que “um mesmo conjunto de actividades ou tarefas pode ser organizado segundo estratégias diferentes, dependendo da concepção e finalidade que o professor pretende alcançar”.

A minha insegurança era, sobretudo, por causa da turma e de como esta ia reagir, qual seria a reação dos pais e/ou encarregados de educação sobre o material que queria trazer e, principalmente, qual a opinião da professora cooperante. Ela apoiou-me totalmente, gostou muito da ideia e concordou que a experiência ia ser boa para a turma, ter uma visão diferente do que estão habituados e puderem experimentar, manipular à vontade. Para Marques (1999, p. 22-23) “ensinar não é sinónimo de guiar, dar ordens, forjar ou modelar a mente da criança, mas sim criar ambientes onde a criança possa experimentar, manipular, agir, trabalhar e assimilar a informação produzida”.

A aula correu da melhor maneira. Comecei por abordar o significado de “excreção”, usando como recurso o dicionário e fazendo uma pequena discussão em turma sobre como o nosso corpo eliminava as substâncias desnecessárias, chegando assim à urina e, conseqüentemente, ao sistema urinário.

Depois desta discussão comecei por desenhar no quadro o sistema urinário passo-a-passo, fazendo referência a cada um dos órgãos que o constitui e as suas funções, explicitando cada uma delas. Colocar os alunos a desenhar a esquematização geral do Sistema Urinário também foi uma forma de trabalhar com as Expressões Artísticas. (cf. Apêndice 7, figura 43)

Quando acabei a esquematização em conjunto com a explicação do Sistema Urinário, confrontei a turma com o provérbio popular “Queres conhecer o teu corpo, mata um porco.” e o seu significado. A turma ficou muito curiosa, discutimos e trocamos ideias até que se chegou à conclusão que o provérbio fazia alusão à semelhança dos nossos órgãos. Visto isto, informei a turma que tinha rins de porco para lhes mostrar e analisarmos. Distribui luvas de proteção a cada aluno para que cada um pudesse tocar a manipular o órgão, se assim desejasse.

Levei três rins, um inteiro e outro já dissecado para que a turma pudesse observar. A reação da turma não podia ter sido melhor, ficaram muito entusiasmados e muito curiosos por estarem em contato com um órgão verdadeiro e acho que puderem mexer sem qualquer preocupação, daí ter levado luvas para todos, foi uma mais-valia para a atividade. (cf. Apêndice 7, figura 44)

O terceiro rim foi dissecado em frente de toda a turma, para que estes pudessem assistir. Para realizar esta parte, a turma ficou em pé em semicírculo para que todos pudessem ver. (cf. Apêndice 7, figura 45)

Foi muito interessante observar a turma nesta aula, tendo em conta que foi abordada de uma forma diferente daquela a que estão acostumados. Acabei por ficar surpreendida com determinados alunos que adoraram esta experiência e até comentaram que queriam ser médicos, queriam ingressar na Faculdade de Medicina e que esta foi uma pequena amostra daquilo que podem vir aprender. Também aqueles alunos que eu pensava, pela sua

personalidade e maneira de estar, não quisessem mexer e foi totalmente o oposto. Foram todos bastante participativos, sem medos e sem reclamações.

Em suma, esta aula e abordagem que tive foi um risco que tomei mas ao mesmo tempo sabia desde o início como a queria, o que queria fazer e como ia desenvolvê-la. O que me deixou mais preocupada foi, tal como já referi antes, a reação da turma à aula que queria fazer e que estava planificada.

O papel da professora cooperante no acompanhamento das minhas atuações foi fulcral. O facto de ela me deixar à vontade para expor as minhas ideias, problemas e preocupações sobre a planificação desta aula e de outras, foi mais um motivo para tornar a minha prática pedagógica mais atrativa, desafiante e dinâmica para turma. Como refere Arends (1995, p. 19) “é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante a qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas”.

6. A transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

As OCEPE (2016, p. 97) referem que as transições “constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes”.

Quando realizei a prática educativa na escola do 1.º CEB era frequente haver atividades entre a escola do 1.ºCEB e o Jardim de Infância, havendo deslocções entre os dois edifícios, uma vez que estes se encontram lado a lado. Essas atividades eram, na sua maioria, para apresentações de histórias, músicas, dinamização de projetos, pequenas dramatizações e celebrações de dias festivos.

Em conversa com a professora cooperante procurei saber se havia troca de informações entre educadores e professores no Agrupamento. Esta explicou-me que, no final de cada período do ano letivo, eram realizadas reuniões entre os educadores do jardim de infância e os professores do 1.º CEB, entre os professores do 1.º CEB e os professores do 2.º CEB e ainda entre estes últimos e os professores do 3.º CEB.

Focando-me só entre os dois níveis de educação em que posso praticar e com a ajuda da professora cooperante tentei saber mais sobre estas reuniões e o que era discutido. Achei importante a realização destas reuniões, promovendo assim a comunicação entre os profissionais dos diferentes ciclos. Serra (2004, p. 81) refere que “que o diálogo entre os profissionais dos dois níveis pode ser potencializador e facilitador da articulação curricular e que, através desse diálogo, será possível a concretização de actividades comuns aos dois níveis educativos.” E já defendia que reuniões entre professores e educadores de infância eram necessárias para que houvesse “programação de actividades conjuntas, discussão de processos de alunos, construção de uma filosofia integradora das actividades de toda a escola ou das competências dos alunos tidas como fundamentais à saída dos diferentes níveis.”

Recolhi então a informação que eram debatidas as principais dificuldades sentidas pelos professores, educadores e alunos nas mudanças entre os diferentes níveis de ensino. Defendia-se uma maior articulação entre os diferentes níveis de ensino, e que todos os envolvidos tivessem menos dificuldades de adaptação, sem esquecer o papel da família

porque esta é sobretudo “o local privilegiado de relações afectivas e o primeiro elo de ligação entre a criança e a sociedade”. (*idem*, p. 19) Serra (*idem*, p.74) afirma que “uma boa adaptação ao jardim de infância e à escola básica permite construir uma base mais sólida para o sucesso educativo”.

Afirma Serra (*idem*, p. 13-14) que “em poucos meses, os meninos passam do estatuto de crianças para o estatuto de alunos”. Ou seja, estas crianças, futuros alunos depois, já antes de entrarem na escolaridade obrigatória têm percursos e características diferentes, que os envolvidos nesta transição não podem esquecer.

Os educadores e os professores, durante estas reuniões, comutavam informações sobre aquilo que observavam e vivenciavam junto do seu grupo ou turma. Falavam sobre as regras, os comportamentos, a maneira de estar e de ser das crianças, quais as maiores aptidões e dificuldades, quais os seus interesses, necessidades e características e outros.

Trocavam ideias, opiniões, estratégias e reflexões sobre o que fazer e/ou mudar, para que a transição fosse o mais satisfatória possível. As OCEPE (2016, p. 101) destacam que esta partilha de conhecimentos entre educadores e professores do mesmo estabelecimento é importante para debaterem “os processos e aprendizagens desenvolvidos na educação pré-escolar, partilhando o que uns e os outros pensam sobre a pertinência destas aprendizagens, sobre a sua articulação com as aprendizagens do 1.º ciclo e sobre as práticas adotadas (por exemplo, organização e regras de funcionamento do grupo).”

Tentar articular da melhor forma os currículos para que as mudanças não sejam tão notáveis nas crianças, é uma das principais preocupações entre os profissionais da educação, uma vez que não se quer transformar a educação pré-escolar numa “extensão para a base da escolaridade obrigatória ou mesmo que esta se centre na preparação para o nível seguinte.” (*idem*, p. 17)

Serra (2004) define articulação curricular como “todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré -escolar e o 1.º CEB, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos.” (p. 20)

Também as OCEPE (2016) referem estratégias que podem ser adotadas para que a transição para a escolaridade obrigatória seja facilitada. A articulação entre docentes e a

comunicação, o trabalho conjunto e o debate entre educadores e professores são algumas das citadas.

O papel da família na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo também não pode ser posto de parte. Os pais/encarregados de educação são os principais responsáveis pela educação das suas crianças e não podem menosprezar o seu percurso educativo, e o seu contributo também é bastante importante, uma vez que estes são os primeiros a conhecer as crianças, o seu ambiente familiar e são portadores de informações que podem ajudar os educadores e professores a conhecê-los melhor.

O incremento da relação com a família pode ser proporcionada por iniciativa do educador e do professor, e a criança também acaba por transmitir as aprendizagens que faz na escola, assumindo também um papel de mediadora entre a escola e a família, o que influencia também as suas relações. (*idem*, p. 28)

Em suma, os educadores, os professores e as famílias devem fazer os possíveis para promover uma transição entre ciclos que seja vivida positivamente, ou neste caso em específico, a transição da educação pré-escolar para a 1.º ciclo. Fernandes (2000, p. 142) afirma que “A transição entre ciclos de ensino é hoje reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos”, a criança sofre com a mudança de espaço e de rotinas, organização e de funcionamento, e de currículo, que pode ser aquele que mais provoca dificuldades. Serra (2004, p. 20) refere que “na educação pré-escolar, dá-se ênfase ao desenvolvimento emocional da criança, através do jogo e de actividades criativas, enquanto que no 1.ºCEB a tónica é colocada na aquisição de competências ao nível da leitura, escrita, matemática e estudo do meio”.

Neste sentido, e para que cada criança tenha uma transição mais agradável e mais fácil devemos fazer com que cada uma das fases proporcione uma maior resiliência, promovendo também o fortalecimento da sua autoestima, autoconfiança e autonomia para que no ciclo seguinte a continuidade do processo educativo seja feito com o maior sucesso possível.

Estes encontros e actividades promovidos tanto pelo JI como pela escola do 1.º CEB que eram desenvolvidos na escola onde efetuei o estágio faziam, com que a maioria das crianças que depois iam mudar para aquela escola já tivessem uma noção, embora pequena, do seu espaço e organização mesmo. Permitiam que eles se sentissem mais

familiarizados com um ambiente que, uns anos mais tarde, acabava por ser o seu novo espaço educativo, havendo assim articulação curricular que facilitam as transições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Com a realização deste Relatório Final alcanço também o fim de mais uma etapa na minha formação. Foi um percurso difícil mas compensador, que me permitiu colocar em prática as aprendizagens e conhecimentos que obtive ao longo da minha formação académica.

Nas práticas pedagógicas realizadas em EPE e em 1.º CEB pude contar com o apoio e colaboração da educadora e da professora cooperante que sempre se mostraram receptivas aos trabalhos que foram propostos. Esta cooperação e colaboração das duas partes foi essencial.

Saracho (2010, p. 943) refere que “a prática pedagógica durante o estágio é o teste decisivo dos candidatos a professores de escolherem o ensino como profissão, exigindo-lhes que transfiram para a prática os conhecimentos teóricos adquiridos”. Estou totalmente de acordo com o autor pois toda a insegurança e nervosismo inicial foram desvanecendo à medida que os estágios também decorriam, pondo assim em prática os conhecimentos teóricos aprendidos.

Apesar de existirem dificuldades, em particular no início de cada prática pedagógica, o balanço final foi positivo. Foram duas experiências em ambientes distintos mas iguais naquilo que me ofereceram: aprendizagens, reflexão sobre as minhas práticas, oportunidade de compreender quais as minhas fraquezas e potencialidades, e os exemplos que espero colocar em prática no meu futuro, quer seja como educadora de infância, ou como professora do 1.º CEB. Assim sendo, não podia estar mais de acordo com Houot (1991, p. 125) que refere que o “que se passa na aula é de facto maravilhoso”.

Sei que ainda necessito e vou aprender muito, melhorar a minha atuação mas também sei que vou errar e aí devo refletir para melhorar. Como referem Tavares e Almeida (1998, p. 15) que “as pessoas aprendem constantemente e a aprendizagem jamais poderá estar terminada”. Também Perrenoud (cit. Horn, 2004, p. 77) afirma que a postura reflexiva do professor deve ser permanente, inserindo-se em uma relação analítica com a ação.

Refletir sobre as minhas atuações para que possa melhorá-las é de extrema importância, fazendo com que estas evoluam e se tornem, tal como mencionam Alarcão e Tavares (2003, p. 35), uma atuação “inteligente e flexível, situada e reativa”.

Falando de uma forma mais particular sobre os estágios, posso declarar que em relação ao estágio em educação pré-escolar, o meu maior medo inicial foi o modelo pedagógico seguido pela instituição. Apesar de fazer leituras e pesquisas sobre os diferentes modelos pedagógicos existentes é sempre diferente quando temos que trabalhar com ele e coloca-lo em prática. Há que saber conjugar bem o modelo com as planificações que realizava e também com o trabalho de projeto que foi desenvolvido.

Já em relação ao estágio no 1.º CEB o meu maior receio era a minha inexperiência e insegurança. Sabia que as minhas abordagens tinham que ser o melhor possível, correspondendo às expectativas da professora cooperante, do professor orientador e dos alunos.

Em relação aos projetos realizados nas duas vertentes foram ambos muito trabalhosos mas também muito compensadores. No caso da educação pré-escolar, tanto eu como a minha colega de estágio tínhamos sempre a preocupação de dinamizar atividades que fossem apelativas e divertidas para cativar o grupo, mas ao mesmo tempo educativas, promovendo diferentes aprendizagens.

Já em relação ao trabalho de projeto “Turista na minha cidade” que realizei também em conjunto com as minhas colegas de estágio, no 1.º CEB, este teve uma dimensão muito maior, primeiro porque com a diferença etária isso também se tornou possível mas principalmente, por causa da turma que ficou tão entusiasmada e foram extraordinários na sua participação. A maior pressão ao elaborar os trabalhos de projetos nas diferentes áreas de ensino, mas em especial no 1.º CEB era encontrar formas de os trabalhar sem negligenciar o currículo e isso foi o maior desafio.

A participação da família foi fundamental nos dois estágios. Embora no pré-escolar esta tenha sido menos visível mas sempre que necessário sabia que podia contar com os pais e/ou encarregados de educação. Já no 1.º CEB, estes foram bem mais participativos, em parte porque eram muito presentes e muito questionadores sobre nós e sobre a nossa prática.

O estudo desenvolvido em pré-escolar também foi uma mais-valia para conhecer o grupo ouvi-lo e ter a sua visão sobre o jardim de infância, e sobre a sua sala permitindo saber mais sobre as suas preferências.

Destaco também a importância da observação, nos dois contextos, sendo que esta era realizada nas primeiras semanas de estágio mas não terminava por aí e, no meu entender, a observação é constante, quer seja de uma só criança, de pequenos grupos ou de toda a turma. E esta também acaba sempre por ser uma observação em que participei, aumentando assim também o meu conhecimento do grupo.

Houve momentos de dificuldade, nomeadamente, no conhecimento do grupo, na execução das planificações e ter que lidar com imprevistos, na gestão do grupo e de tempos, ou na execução de atividades. Sinto que foi mais fácil ultrapassar estes obstáculos ou pelo menos aprender a lidar com eles, tendo o apoio das minhas colegas de estágio, os instruções e conselhos da educadora e da professora cooperante e com as orientações dos meus professores orientadores.

Quando ingressei neste Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a minha preferência era EPE mas com as práticas isso mudou. São ambos desafiantes à sua maneira e não podia ficar mais satisfeita com trabalho que desenvolvi nas duas vertentes.

Terroso (2013, p. 49) diz que “ser educadora de infância não é tarefa fácil, pois as responsabilidades são imensas, o ritmo de trabalho pode ser alucinante e são muitas as crianças e famílias que depositam em nós grandes expectativas” e é disso que eu estou à espera de um trabalho que não é fácil mas que é muito compensador. O mesmo acontece em relação a ser professora, Arends (1995) refere que “é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções”.

Estes estágios foram uma amostra daquilo que quero muito ser futuramente, ser educadora de infância e professora do 1.º CEB, apesar de todas as dificuldades, desafios e obstáculos que daí advém mas sei também que vão haver bons momentos e recordações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. (G. Marinho, Ed.) Amadora: McGraw-Hill de Portugal Lda.

B

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

C

Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância: formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Cosmos.

Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children: the mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.

Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Concetualizações de um grupo de educadoras*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Departamento de Ciências de Educação – Universidade de Aveiro. Aveiro.

Cró, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

E

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

F

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós Modernidade – Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Figueira, A. P.; Cró, M. L.; Poço, I. L. (2014). *Ferramentas da mente: a perspetiva de Vygotsky sobre a educação de infância*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Folque, M. A. (1999). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna N.º5, 5.ª série, p. 5-12.

Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

H

Horn, M.G.S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Houot, B. (1991). *Esta vida de professor*. Porto: Edições Asa.

K

Katz, L., Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação Pré-Escolar* (Trad. Carla Tavares e Ana Isabel Vale). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1989).

L

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

M

Marques, M. (2004). *Formação contínua de professores de Ciências: Um contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento*. Porto: Edições ASA.

Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Mendonça, M: (1994). *A educadora de infância: traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: ASA.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGE.

Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

N

Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa- Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

O

Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S.B, Lino, D., Cruz, S., Andrade, F.F. de & Azevedo, A. (2008). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

P

Petraglia, I. (1998). *Interdisciplinaridade: o cultivo do professor*. São Paulo: Pioneira.

Ponte, J. P. (2002). *As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.

Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.

R

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto: ASA

S

Saracho, O. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Serralha, F. (2009) *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*. Escola Moderna N.º 35, 5.ª série, p. 5-48. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_f_serralha_caratmem_p5.pdf

Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Texto Editores.

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.

T

Tavares, L., & Almeida, L. (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.

Terroso, A. (2013). *A Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar*. Relatório Final apresentado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

V

Vilar, A. M. (1993). *O professor planificador*. Porto: ASA

Z

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação Consultada:

Decreto-Lei n.º 137/2012, 2 de Julho. Diário da República n.º 126 – I Série A.
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Secção A: Educação Pré-Escolar



Figura 3 - Sala do grupo dos Azuis



Figura 4 - Identificação das áreas

Figura 5 - Área das Ciências



Figura 6 - Área do Faz de conta



Figura 7 - Área da Escrita e Computador



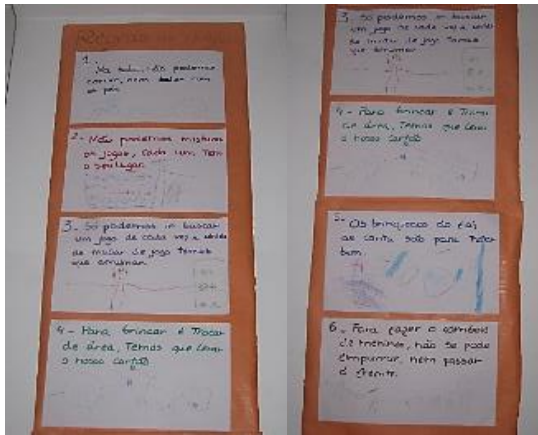


Figura 9 - Regras da Sala



Figura 11 - Preenchimento do Quadro de Presenças

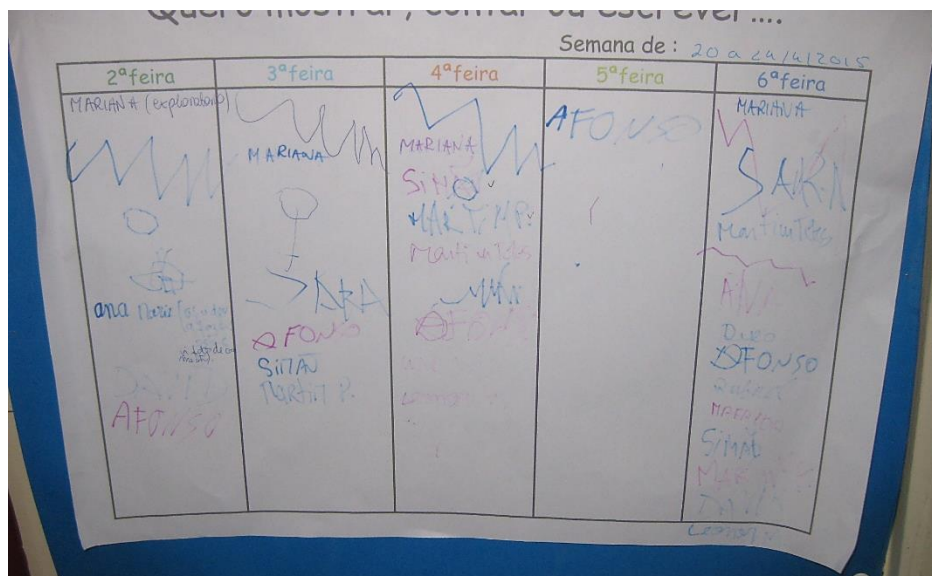


Figura 12 - Inscrições para as Comunicações da manhã

Agenda Semanal

Sala dos Bibes Azuis

Ano Letivo 2014-2015

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
Reunião da manhã a))	Reunião da manhã a))	Reunião da manhã a))	Reunião da manhã a))	Reunião da manhã a))
Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar
Trabalho de texto	Trabalho autónomo b)	Cultura Alimentar d)	Trabalho Curricular participado pelo grupo	Expressão Musical
Actividades de Expressão Físico - Motora		Visitas se estudo ou sessões com convidadas		Jogos de sons/Ritmos
Comunicações	Comunicações	Trabalho autónomo b)	Trabalho autónomo b)	Canções
		Comunicações	Comunicações	Exploração de instrumentos
ALMOÇO				
Trabalho autónomo b)	Narração de histórias com técnicas variadas ou leitura de poemas e lengalengas	Registo colectivo da receita	Trabalho autónomo b)	Requisição dos livros para fim de Semana
Balango	Balango	Balango	Balango	Arrumação dos trabalhos
Lanche				
Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres

a) Planificação diária
 b) Trabalho individual ou em pequenos grupos nas diferentes áreas da sala com acompanhamento do adulto
 c) As sessões de Trabalho Curricular participado serão alternadas entre a Matemática, o Conhecimento do Mundo, as Ciências e a Expressão Plástica
 d) As actividades de Cultura Alimentar irão alternar com as visitas de estudo ou com a vinda de convidadas à sala.

Figura 13 - Agenda Semanal do Grupo



Figura 14 - Arrumações dos materiais utilizados na 1.ª Atividade



Figura 15 - Atividades resultantes da visita ao Mercado D. Pedro V: exploração dos sentidos e promoção de uma alimentação saudável



Figura 16 - Cartaz final para conhecimento dos pais/encarregados de educação

Apêndice 2 - Secção B: Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

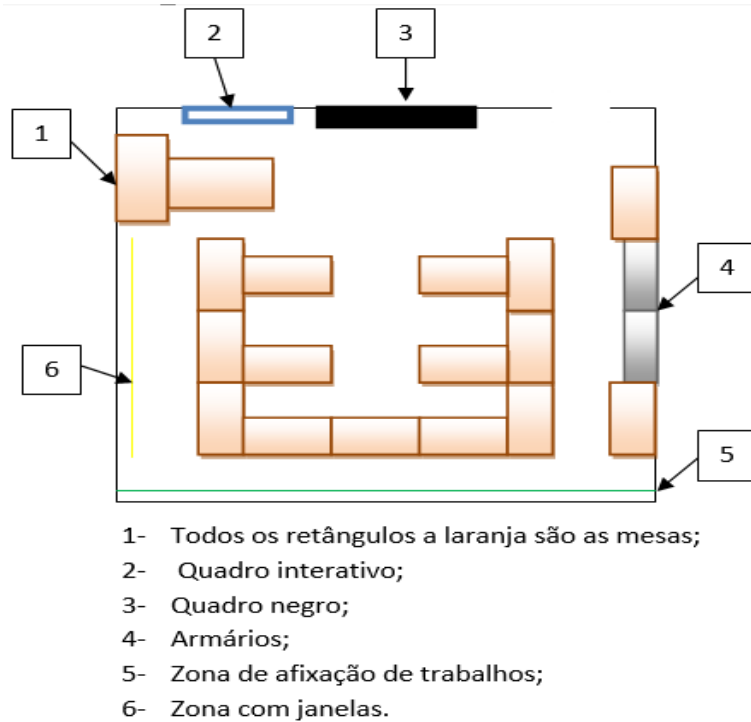


Figura 17 - Sala de aula do 1.ºCEB



Figura 18 - Paredes da sala do 1.º CEB

Apêndice 3 - Investigação: Abordagem de Mosaico

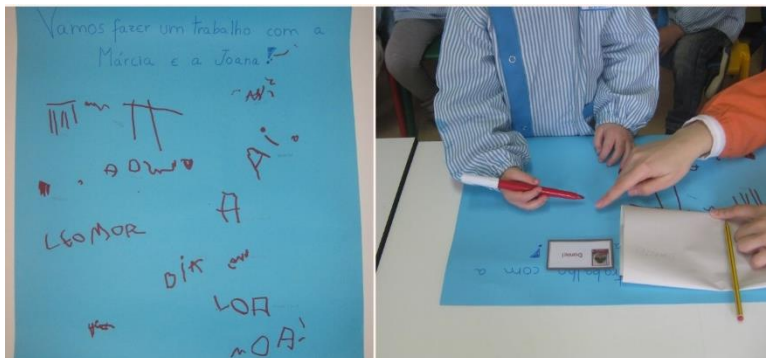


Figura 19 - "Contrato de trabalho" efetuado com as crianças que participaram na investigação



Figura 20 - Desenho efetuados para a investigação



Figura 21 - Manta Mágica



Figura 22 - Apresentação do trabalho final da investigação "Manta Mágica" ao grupo

Apêndice 4 - Trabalho de projeto: “Dinamização da Área das Ciências”



Figura 23 - Atividade "Flutua ou não flutua"



Figura 24 – Experiência com flores e os seus resultados





Figura 26 - Construção de uma Coleção de Sementes



Figura 27 - Área das Ciências: o antes e depois do trabalho de projeto

Apêndice 5 - Mini Trabalho de projeto: “Os caracóis”



Figura 28 - Construção do livro sobre os caracóis para apresentação



Figura 29 - Execução do mini trabalho de sobre os caracóis

Figura 30 – Apresentação ao grupo do livro sobre os caracóis

Apêndice 6 - Trabalho de projeto em 1.º CEB: “Turista na minha cidade”



Figura 31 - Teia do projeto do 1.ºCEB

Temas distribuídos pelos alunos sobre o projeto “Turista na minha cidade”	
Universidade de Coimbra	M.
Rei D. Dinis	L.
Biblioteca Joanina	S.
Lenda de Coimbra	M. I.
Brasão de Coimbra	C. L.
Igreja de Santa Cruz	G.
Pastéis de Tentúgal	R.
Arrufadas de Coimbra	M. L.
Queijadas	C.
Pastéis de Santa Clara	J.
Rio Mondego	B. M.
Portugal dos Pequenitos	M.
Museu Nacional de Machado de Castro	A. M.
História de Pedro e Inês	B.
Convento de Santa Clara -a-Velha	A.
Fado de Coimbra	A. L.
Rainha Santa Isabel	H.
Arco de Almedina	I.
Jardim Botânico	A. T.
Penedo da Saudade	T.
Jardim da Manga	R.
Ruínas de Conimbriga	L.

Figura 32 - Temas distribuídos pelos alunos para execução dos trabalhos



Figura 33 - Apresentação da "Lenda de Coimbra" à turma



Figura 34 - Algumas ap

Figura 35 - Visita de estudo à Universidade de Coimbra





Figura 28. Organização do espaço para a realização do Sereu





Figura 40 - Trabalhos elaborados pela turma para expor no Sarau



Figura 41 - Atuação da Tuna no Sarau



Figura 42 - Atuação da turma cantando a "Balada da Saudade"

Apêndice 7 - Aula de Estudo do Meio: O sistema urinário



Figura 43 - Esquematização do Sistema Urinário



Figura 44 - Manipulação dos rins pelos alunos



Figura 45 - Dissecção de um rim para a turma observar

