

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Vânia Cristina Ribeiro de Castro

Implicar é o Suporte para o Progresso

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 Ana Coelho

Arguente: Professor Doutor Pedro Balas

Orientador: Professora Doutora Vera do Vale

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

Classificação: Dezasseis (16) valores

Vânia Cristina Ribeiro de Castro

Relatório Final

Implicar é o Suporte para o Progresso

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

Constituição do júri

Presidente: Prof.^a Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutor Pedro Balauz

Orientadora: Prof.^a Doutora Vera do Vale

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

Classificação: Dezasseis (16) valores

Junho, 2015

Agradecimentos

Aos meus pais e à minha irmã, porque são a minha vida. Sem vocês, nada teria sido possível. Por isso mesmo, um obrigada, maior do que o mundo, por permitirem que seguisse sempre os meus sonhos até ao fim, encorajando-me e fazendo todos os esforços possíveis para que não existissem entraves na minha felicidade e no meu progresso.

À minha prima Fatinha, por ser incansável em todas as horas, pelos conselhos e pelo exemplo que sempre foi para mim, por ser a minha irmã mais velha.

Aos meus avós, ao tio Alexandre, à tia Adelaide e ao tio Chico, por serem os meus pilares e terem ansiado tanto para que este dia chegasse.

À Sara, à Sónia, ao Filipe e à Mónica, por nunca permitirem que a distância trouxesse qualquer tipo de separação à nossa amizade. Sabem que os trago sempre no meu coração e que quando volto à nossa terra, são os amigos de sempre e para sempre.

À Joana, em especial, por tudo o que significa para mim, por me fazer sentir que as amigas de Coimbra são para sempre, por ser a pessoa inigualável que é, e pelo aperto no coração que estou a sentir ao escrever estas palavras, espero tê-la sempre por perto.

Ao Diogo, ao Hugo, à Maria, ao Rui, ao João André, à Filipa Peres, ao Carreira e ao Renato por me fazerem sentir todo o espírito académico que esta cidade vive, por terem feito parte dos melhores anos da minha vida e por me fazerem amar Coimbra, levo-vos comigo para a vida!

À Isabel Duque, porque parte deste relatório tem o brilho dela, pelo contributo que deu com a sua inteligência inquestionável e com os seus conselhos mas, também, pelo coração generoso que tem.

Ao professor Philippe Loff, pela partilha de conhecimentos e me ter ajudado a progredir sempre mais.

À professora Ana Coelho e à professora Vera do Vale, é difícil transmitir em palavras todo o sentimento de gratidão que sinto. Pelo que fizeram por mim, por terem lutado sempre pelo meu melhor, confiando sempre em mim e nas minhas

capacidades, por me terem dado tantas oportunidades e por todas as experiências nacionais e internacionais, em Portugal e na Bélgica, um especial obrigada. Ficarão sempre guardados os momentos de trabalho, mas, também, os momentos de diversão e transmissão de conhecimentos. Para mim, são mais do que minhas professoras ou orientadoras, são amigas.

À família Godinho, pelo apoio permanente que me deram ao longo deste tempo e, por nos momentos de maior aflição estarem do meu lado, ajudando em tudo, acolhendo-me e incentivando-me, contribuindo para que tudo corresse bem.

A Coimbra, por tudo o me ensinaste, tudo o que me fizeste crescer, todos os sorrisos e todas as lágrimas que brotaram ao teu luar, posso partir, mas levo-te comigo.

E, por último, porque os últimos são os primeiros, ao Diogo Miguel e à Raquel. Sem vocês, nada teria sido possível. Ao Diogo, pelo apoio diário, pelo carinho e pela paciência. Espero que a gratidão seja visível nos sentimentos. À Raquel, por ter sido a peça fundamental de todo este percurso. És e sempre serás a melhor parceira de sempre. Porque ao longo destes anos crescemos juntas, passamos bons e maus momentos, sendo sempre o amparo uma da outra, não consigo sequer imaginar como será o meu futuro sem ti.

Implicar é o Suporte para o Progresso

Resumo: No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvi, enquanto estagiária, o presente Relatório Final, baseado numa análise e reflexão conjunta, sobre as diversas estratégias e aprendizagens.

Ao longo de todo o Relatório é abordada a promoção do envolvimento das crianças nas atividades e em todas as aprendizagens, realçando a metodologia de trabalho por projeto. As crianças são vistas como seres dotados de voz e autonomia, assumindo um papel investigador, sendo os protagonistas do seu próprio progresso.

Procuro, ao longo de todo o documento, refletir as diversas práticas desenvolvidas, experiências-chave que considereei fulcrais para o meu crescimento e que tanto me fizeram aprender, mas, também, as dificuldades sentidas e a forma como as procurei ultrapassar.

Nos diferentes capítulos apresentados, está patente uma panóplia de estratégias que adotámos, procurando envolver as crianças nas atividades, dando voz aos seus interesses, atendendo à participação de todos os intervenientes onde a criança está inserida. É valorizada a reflexão e o trabalho conjunto, pois só trabalhando em conjunto, é atingido um desenvolvimento significativo.

Palavras-chave: Participação; Reflexão; Abordagem de Mosaico.

To Imply is the Support for Progress

Abstract: In the framework of our master degree of Pre-school Education and first cycle basic education and which I focus in my internship I started to develop the final report based in review and hard reflection, about some of the strategies and things learned at this point.

Over the report the main question is all about the promotion of the involvement of the Children's at the development activities and at the knowledge done focus hard at the methodology working by project. The children's are powered by their word and their own autonomy, assuming a powerful paper, and being the rollers of their own development so I assume their involvement is the peduncle for development, the involvement is the support that blooms the flower, in this specific case we are talking about the development of the child.

I sought, between this document to meditate for some of the most several practical lessons and some keywords which I consider reliable to my growing and to my knowledge. However I did some reflection at the difficulties which I found and which I need to do to walk through them.

In the different chapters presented here, I opted for a lot strategies which I assumed it will be the right ones, so I can involve the children's at our activities , giving word to their interests and focus, essentially at the participation of all the people which are presented at their environment. Most of all valuing the reflection of the group work, valuing that work we can real have development results.

KEY-WORDS: Participation, Reflection, Mosaic Approach.

1.4-	Organização do Espaço Psicopedagógico	34
2-	Período de observação	34
3-	Implementação da metodologia de Trabalho por Projeto	36
3.1-	Uma breve introdução aos Trabalhos por Projeto	36
3.2-	Situação geradora do projeto	37
3.3-	Descrição da integração do projeto na situação de turma	38
3.4-	Preparação e Planificação das ações	39
3.5-	Calendarização	40
4-	Utilização de suportes visuais e audiovisuais	43
5-	Programa Intensivo de Estudos: Go Prince	45
6-	Balanço final do Itinerário Formativo em Ensino do 1.º CEB	45
PARTE II- EXPERIÊNCIAS-CHAVE		49
Capítulo III- A promoção da leitura num envolvimento conjunto		51
1-	A leitura enquanto experiência transversal	51
2-	Como as crianças constroem a leitura	53
Capítulo IV- Experiências-chave em Educação Pré-Escolar		59
1-	Uma documentação com significado	59
1.1-	Princípios orientadores da documentação	59
1.2-	Interpretação e atribuição de significados	60
1.3-	Quais são as boas perguntas?	61
1.4-	A documentação enquanto processo globalizante	62
1.5-	Como, quando e para quem documentar?	65
2-	Planificar: as vozes das crianças	68
2.1-	Alteração dos objetivos gerais e diferentes capacidades das crianças	70
2.2-	Refletir para planificar, um ato conjunto	70
2.3-	O papel do professor/educador nas planificações	71
2.4-	O que ter em conta para planificar?	72
2.5-	Avaliar a planificar	73

Capítulo V- Experiências-chave em 1.º CEB	75
1- Refletir as práticas para um desenvolvimento gradual	75
1.1- Refletir no período de observação	76
1.2- Refletir ao longo da minha intervenção, como? E com quem?	77
1.2.1- Avaliar para refletir	80
1.2.2- A reflexão como processo de adequação à mudança	82
2- Múltiplos contextos, múltiplas ideias - uma prática construída pela partilha	83
2.1- Bagagens pedagógicas do ISP	84
2.2- A cooperação com vista ao progresso	86
Capítulo VI- Abordagem de Mosaico	89
1- O que é a Abordagem de Mosaico?	90
1.1- Enquadramento e Influências	91
2- Participação das crianças	91
3- Características desta abordagem	93
4- Fases	94
5- Processo de investigação	95
5.1- Tratamento e análise de dados	98
6- Conclusões do exercício de investigação	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
APÊNDICES	131

Sumário de Apêndices

Apêndice 1- Interesses do grupo _____	135
Apêndice 2- Organização espacial da sala de atividades _____	136
Apêndice 3- Zona de leitura _____	137
Apêndice 4- Regras da sala de atividades dos peixinhos _____	138
Apêndice 5- Tabela de incentivos _____	139
Apêndice 6- Cantinho da reflexão _____	140
Apêndice 7- Atividades desenvolvidas no “projeto dos animais” _____	141
Apêndice 8- Episódio “A reciclagem” _____	143
Apêndice 9- Puzzles relativos à família dos animais _____	147
Apêndice 10- Jogo da memória, com imagens de animais _____	148
Apêndice 11- O que é a família e qual é a função dela? _____	149
Apêndice 12- Introdução ao tema sobre o que é a família com um powerpoint sobre as diferentes famílias no mundo _____	150
Apêndice 13- Atividades propostas sobre “A família” _____	153
Apêndice 14- Visita ao Sr. António _____	166
Apêndice 15- Conversa em tapete sobre a visita ao Sr. António _____	168
Apêndice 16- Conversa em tapete abordando o que sabem sobre as profissões, o que querem descobrir, e como _____	169
Apêndice 17- Desenho sobre a profissão que mais gostavam _____	172
Apêndice 18- Análise das pesquisas trazidas pelas crianças _____	174

Apêndice 19- Construção da teia final _____	181
Apêndice 20- Atividade de exploração da Expressão Dramática, Musical e Físico-Motora _____	183
Apêndice 21- Jogo dos objetos (Mímica) _____	184
Apêndice 22- Registos sobre o que as crianças queriam descobrir/desenvolver _____	189
Apêndice 23- Criação do nome do projeto _____	191
Apêndice 24- Atividade de matemática sobre conjuntos e contagem _____	192
Apêndice 25- Elaboração do desenho acerca do que viram na visita aos bombeiros e conversa sobre o que aprenderam ao longo do projeto _____	193
Apêndice 26- Organização do espaço na sala _____	196
Apêndice 27- Construção da teia _____	197
Apêndice 28- Calendarização _____	200
Apêndice 29- Apresentações em powerpoint, prezzi, vídeos e músicas (tópicos 1, 2, 3 e 4) _____	201
<u>Tópico 1-</u> Restauração da Independência- Teatro de sombras chinesas ____	201
<u>Tópico 2-</u> Rei D. Dinis e a Rainha Santa Isabel _____	206
<u>Tópico 3-</u> Teatro e Música _____	210
<u>Tópico 4-</u> O Fado e a Sua Rainha _____	214
Apêndice 30- Exemplos de respostas dadas à pergunta “O que é para ti a família?” _____	230
Apêndice 31- Evidências da prática acerca do progresso de uma das crianças ao longo do projeto _____	231

Apêndice 32- Descobertas através das pesquisas individuais _____	233
Apêndice 33- Evidências da prática, onde as crianças decidem o que querem desenvolver _____	234
Apêndice 34- Fotografias da visita aos bombeiros _____	235
Apêndice 35- Evidências da prática: “Paredes que falam” _____	236
Apêndice 36- Planificações _____	237
Apêndice 37- Reflexão diária do dia 11-11-2014 _____	263
Apêndice 38- Reflexão semanal de 1 a 3 de dezembro de 2014 _____	266
Apêndice 39- Informações da teia _____	263
Apêndice 40- Reflexão semanal dos dias 9 e 10 de dezembro _____	269
Apêndice 41- Planificação da avaliação e reflexão sobre o que aprenderam _____	270
Apêndice 42- Exemplos de imagens do livro de opiniões _____	272
Apêndice 43- Fotografias tiradas pelas crianças e construção do mapa ao longo dos passeios _____	274
Apêndice 44- Entrevista à mãe da Leonor _____	276
Apêndice 45- Entrevista à Leonor _____	278
Apêndice 46- Entrevista à Educadora, relativamente à Leonor _____	279
Apêndice 47- Entrevista à Auxiliar, relativamente à Leonor _____	280
Apêndice 48- Entrevista à Madalena _____	281
Apêndice 49- Entrevista à mãe da Madalena _____	283
Apêndice 50- Entrevista à Educadora, relativamente à Madalena _____	284
Apêndice 51- Entrevista à Auxiliar, relativamente à Madalena _____	285

Sumário de tabelas

Tabela 1- Grupos envolvidos na fase inicial do exercício de investigação _____	95
Tabela 2- Atividades de investigação destinadas para criar contextos para pensar sobre como as crianças se sentiam no JI _____	95
Tabela 3- Espaços preferidos _____	98
Tabela 4- Espaços que menos gostavam no J _____	99
Tabela 5- O que era preciso para terem um bom dia no JI _____	99
Tabela 6- Momento do dia que mais gostavam _____	100
Tabela 7- Amigos que mais gostavam no JI _____	101

Abreviaturas

AEC- Atividade de Enriquecimento Curricular

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

Jl- Jardim de Infância

OCEPE- Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar

CF- Confrontar

EPE- Educação Pré-escolar

1.º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico

ME- Ministério da Educação

INTRODUÇÃO

Introdução

Implicar as crianças no seu próprio progresso, exige, por si só, que um professor/a ou educador/a desenvolva metodologias em que as crianças são as protagonistas da sua própria aprendizagem, escolhendo o que querem descobrir, como e quando.

Considero que o estágio foi a primeira oportunidade que tivemos para sentir o peso da responsabilidade de planificar, lecionar e refletir com a consciência sobre a sua ação, respondendo aos desafios e às exigências com que nos deparávamos (Pinto, 2011).

O presente relatório pretende descrever aqueles que foram os pilares do caminho percorrido ao longo deste mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, descrevendo essa caminhada, refletindo e enaltecendo aquelas que considero terem sido experiências-chave nos estágios desenvolvidos. A reflexão crítica constitui-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através da sua prática educativa (Freira, 2005).

A redação deste documento está distribuída em duas partes consideradas fulcrais. Na Parte I está patente a descrição de todo o itinerário formativo das práticas no âmbito dos estágios em Educação Pré-Escolar (Capítulo I) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Capítulo II). Aqui, tenho como objetivo fazer a descrição e reflexão sobre os contextos institucionais, os grupos de crianças, as organizações dos ambientes educativos dos locais onde desenvolvi os meus estágios e, ainda, uma fundamentação acerca das opções educativas, organização e planeamento das atividades desenvolvidas.

Na parte II, irei explanar aquelas que considere as experiências mais significativas nesta jornada. Assim, são apresentadas cinco experiências-chave, repartidas por três capítulos (Capítulos III, IV, V e VI). No Capítulo III descrevo uma experiência-chave comum às duas práticas pedagógicas (em contexto de EPE e 1.º CEB); no Capítulo IV estão presentes as de Educação Pré-Escolar; no Capítulo V evidencio as experiências-chave em Ensino do 1.º CEB e, ainda, no final, mas não

menos importante, o capítulo VI, referente a um exercício de investigação desenvolvido em Educação Pré-Escolar.

No que respeita ao capítulo III, é descrita uma experiência-chave comum às duas práticas desenvolvidas “A promoção da leitura num envolvimento conjunto”. Quanto ao capítulo IV, são explanadas duas experiências-chave relativas à Educação Pré-Escolar intituladas “Uma documentação com significado” e “Planificar as vozes das crianças”. As experiências-chave desenvolvidas em 1.º CEB, presentes no capítulo V, são designadas por “Refletir as práticas para um desenvolvimento gradual” e “Múltiplos contextos, múltiplas ideias- Uma prática construída pela partilha”. Já no final desta parte II, no capítulo VI, é apresentada uma atividade de investigação (“Abordagem de Mosaico”) sobre o modo como as crianças se sentem no II.

São apresentadas ainda algumas considerações finais onde se inclui uma reflexão sobre o caminho percorrido e todas as aprendizagens feitas.

Desenvolvo todo o relatório, dando ênfase à implicação das crianças nas atividades, nas tomadas de decisão e em tudo o que as engloba. A partir da importância que é dada à voz que lhe é dada e da participação ativa que tiveram ao longo das atividades propostas, atribuo o título “Implicar é o Suporte para o Progresso”. Ao longo de uma das minhas experiências internacionais (na Bélgica, em 2013), tive ainda a oportunidade de participar numa conferência proferida por um autor especialista na promoção do desenvolvimento das crianças (Ferre Laevers). Ao longo dessa conferência, Laevers afirmou que “Se há envolvimento, há desenvolvimento”.

Tudo o que vi e aprendi ao longo das minhas experiências internacionais mas, essencialmente, nas aulas (que fazem parte do plano de estudos deste mestrado) e nas práticas que desenvolvi em estágio, vieram mostrar-me como a participação das crianças e o seu envolvimento são o suporte para que haja um progresso gradual e significativo.

PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

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

Para compreendermos a ação educativa é importante conhecermos o contexto institucional e o ambiente educativo em que estamos inseridos que, por sua vez, segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar OCEPE (1997), deve estar organizado de maneira que seja um lugar facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, constituindo, assim, o suporte do trabalho curricular do/a educador/a.

É dada importância ao bem-estar da criança, na sua inclusão nas atividades, na medida em que permite um desenvolvimento integral das suas capacidades.

Dado que o desenvolvimento humano se dá a par do meio em que estamos envolvidos, onde influenciemos e somos influenciados, isto remete-nos para uma abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo, perspetivando uma evolução permanente. As OCEPE (1997) vêm enfatizar que a perspetiva sistémica e ecológica considera que o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas, onde ele próprio se encontra em evolução.

Tendo em conta todos os meios e todas as interações indispensáveis ao desenvolvimento saudável das crianças, irei proceder à análise da minha prática pedagógica, baseada na Abordagem *Reggio Emilia*¹.

1- Contextualização

O presente trabalho foi desenvolvido num Jardim-de-Infância (JI), situado numa comunidade urbana, na zona centro do país, destinando-se a crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

¹ Kinney & Wharton (2009), citando Malaguzzi (2000), afirmam que Reggio Emilia é um projeto educacional abrangente para crianças até aos 8 anos, baseando-se na imagem das crianças como possuidoras de um enorme potencial e donas dos seus direitos.

Este JI, onde desenvolvi a minha prática, relativamente ao espaço, dividia-se em três andares. Esta instituição, no passado, foi uma casa que, depois de restaurada e transformada, foi adaptada a JI. Tal como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p.28) afirmam, este espaço deve ser “um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades.”

Tendo em conta que este JI se identifica, em alguns aspetos, com o modelo da abordagem Reggio Emília, esta fundamenta-se em alguns princípios básicos, entre os quais, a “escuta atenta das crianças e a observação de seus interesses e suas preocupações, concentra-se em registros e comentários acerca da sua aprendizagem por meio de fotos, murais, vídeos e vários meios de comunicação diferentes” (KinneyY & Wharton, 2009, p. 15).

O Projeto Curricular de sala estava inserido no Projeto Educativo de estabelecimento que passava por reconstituir/ descobrir a história do Sr. António, que teria sido o primeiro proprietário da casa.

Toda a equipa educativa trabalhou neste projeto, criando alguns álbuns fotográficos do Sr. António, de locais por onde este passou por exemplo, um Bilhete de Identidade onde estavam patentes dados originais do antigo proprietário, etc.

Nesta instituição vigorava o Currículo Emergente, onde estavam definidos os métodos e os objetivos educacionais. Não existiam metas específicas para cada projeto ou atividade, sendo que as hipóteses surgiam dos interesses e das necessidades das crianças.

1.1 Caraterização do grupo de crianças

O meu estágio desenvolveu-se numa sala heterogénea, em que as crianças tinham idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Este, era o

grupo da sala dos peixes⁽²⁾, constituído por um total de dezanove crianças. Relativamente ao sexo, o grupo era constituído por dez crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino, sendo que uma das crianças tinha uma paralisia do lado direito e outras tinham problemas de audição ligeiros.

A maioria das crianças nasceu em Portugal, havendo uma criança de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade russa. Este grupo vive, na sua maioria, na cidade e, a partir do levantamento de dados constantes nas fichas biográficas, as idades dos pais variavam entre os 25 e os 45 anos, onde se observavam profissões, também elas, diferenciadas. Relativamente ao meio social onde estavam inseridas, não nos foi indicado nenhum caso em que alguma das crianças tivesse carência económica.

Ao longo da prática educativa em EPE, as crianças mostraram-se sempre interessadas e envolvidas na participação das atividades pelo que, podemos observar ao longo do período de estágio, que os maiores interesses deste grupo de crianças eram histórias, jogos de tapete (construções), jogos de mesa (puzzles), pinturas e brincadeiras no exterior (cf. Apêndice 1).

Pareceu-nos pertinente, para um melhor desenvolvimento da nossa prática, conhecer quais as dificuldades das crianças. A educadora cooperante³ transmitiu-nos que algumas das crianças transpareciam necessidades de desenvolvimento da linguagem, aquisição de regras e partilha de brinquedos.

1.2 Aspetos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala

1.2.1 Organização Espacial

Relativamente à organização do espaço da instituição, este estava organizado de forma estratégica de modo a proporcionar diversas experiências no

²A cada sala de atividades/grupo do JI foi atribuído um nome. Ao grupo onde desenvolvi a minha prática educativa foi atribuído o nome de peixes.

³Com o objetivo de facilitar a leitura e compreensão do presente relatório, sempre que me referir aos(às) docentes que cooperaram comigo nas práticas pedagógicas, será utilizado o termo educadora/professora cooperante em substituição da nomenclatura genericamente utilizada de acordo com o Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro: orientadores(as) cooperantes.

interior. Era constituído por várias salas de atividades (cada uma destinada a uma faixa etária), um *atelier*, uma biblioteca, computadores, um arquivo, sala de arrumos, cozinha, refeitório, várias casas de banho, um dormitório (espaço polivalente) e jardins exteriores. Possuíam uma área com baloiços, escorregas, pistas de obstáculo, um espaço natural e alguns tipos diferentes de solo (regular e irregular).

A sala dos três anos (sala dos peixes), situava-se no rés-do-chão do edifício, era ampla, com cinco pontos de luz natural, (duas janelas e três portas) e vários pontos de luz artificiais. Quanto à disposição da sala, o espaço encontrava-se devidamente organizado para que as crianças circulassem sem dificuldade e tivessem acesso a todas as áreas (cf. Apêndice 2).

As áreas que podemos identificar na sala de atividades eram as do tapete, do jogo simbólico, dos jogos de mesa, mesa de trabalhos, do computador, dos jogos de tapete e dos brinquedos, a área da casinha e o cavalete de pintura. Na sua maioria, estavam em bom estado e promoviam o desenvolvimento das crianças. Formosinho (2011) afirma que a criação de áreas diferenciadas com materiais próprios (área das expressões, do faz de conta, das ciências e experiências, dos jogos, construções, etc.) permite uma organização do espaço que facilita a co-construção de aprendizagens significativas. Segundo Formosinho (2011, p.29) “os materiais pedagógicos são livros de texto que têm como função central promover o jogar e o brincar, promover o aprender e o bem-estar”.

Apercebemo-nos de que o espaço da leitura estava junto ao das construções, o que não era muito aconselhável, visto que a zona de leitura deve ser um espaço calmo (cf. Apêndice 3).

Relativamente à área da casa das bonecas, apenas podiam ir brincar quatro ou cinco crianças de cada vez, não mais do que uma vez por dia.

Quanto à aquisição de regras, na parede estava afixado um cartaz em que estas se evidenciavam, que foi previamente elaborado pelas crianças e pela educadora, o que fazia com que as crianças se sentissem responsáveis por as cumprirem, uma vez que foram elas que as criaram (cf. Apêndice 4).

A própria disposição da sala de atividades transparecia também os pontos fortes do modelo Reggio Emília, onde podíamos observar a exploração de

diversos ambientes e a utilização de várias formas de linguagem, entre as quais o desenho, a pintura, colagens, jogos e músicas que permitiam expressar ideias.

Quanto ao espaço exterior da instituição, este possuía uma vasta área, onde as crianças podiam realizar uma série de experiências, estando em permanente contacto com a natureza e, dado que este era um espaço comum a todas as crianças da instituição, isto facilitava as interações entre todos os adultos e crianças.

Através das observações feitas diariamente, podemos verificar que quando as crianças estavam no exterior, partilhavam algumas experiências, conhecimentos, espaços e materiais, o que desenvolve a interacção social, a partilha e a aprendizagem em cooperação.

1.2.2- Organização temporal

As crianças eram recebidas na sala de acolhimento até às 09:30h, dirigindo-se de seguida para a sala de atividades ou para o quintal.

Em relação à rotina, podemos verificar que não existia uma rotina diária que fosse completamente fixa, mostrando-se flexível na medida em que ia ao encontro dos interesses das crianças, uma vez que as elas escolhiam o que queriam fazer, o que variava de dia para dia.

Existiam, porém, momentos que se repetiam todos os dias, como a hora de almoço (decorria sempre por volta das 12:00h), a hora de descanso (entre as 13:00h e as 14:30h), a hora do lanche (por volta das 16:00h), as presenças⁴, a música associada a cada dia da semana⁵, as conversas de tapete e a hora da música (realizava-se às quartas feiras de manhã, entre as 10:30h e as 11:30h).

A instituição, depois da sesta, proporcionava algumas atividades para as crianças que quisessem participar, como por exemplo judo, inglês e natação.

⁴As presenças eram feitas pelas crianças, seguindo uma ordem, com imagens de peixes que colavam na tabela das presenças. As crianças, muitas das vezes, criavam padrões de cores no registo das presenças. Eram feitas algumas questões ao longo da marcação das presenças, tais como por exemplo “Qual é a cor que vem a seguir?”, “Se o do Miguel foi amarelo e o da Petra cor-de-rosa, qual é a cor que vem a seguir para construirmos um padrão?”.

⁵Normalmente, seguido do registo das presenças, cantava-se uma música referente ao dia da semana em que estavam. Cada dia da semana estava associado a uma cor.

1.2.3- Modelo Reggio Emília

Ao longo deste período de observação fiquei a compreender alguns traços do modelo *Reggio Emilia* tais como a abordagem de trabalho por projeto⁶, os *ateliers*⁷, o trabalho em pequenos grupos e, por exemplo, a duração das atividades que dependia das idades a trabalhar e do envolvimento das crianças.

Podemos verificar que os pais, também seguindo o modelo *Reggio Emilia*, tinham uma forte ligação com as atividades da instituição e de sala, participando ativamente na vida escolar das crianças e estando sempre em permanente contacto com a educadora. Tal como irei abordar na experiência-chave *Documentar para o desenvolvimento das crianças*, no capítulo referente às experiências-chave em EPE, a documentação era aqui abordada como um processo amplo com o intuito de tornar visível o trabalho pedagógico e a aprendizagem das crianças⁸. Segundo Kinney e Wharton (2009, p.15), “a documentação da aprendizagem de crianças pequenas desempenha um papel vital nas Escolas de Educação Infantil de Reggio Emília”, procurando conferir sentido à prática vivida no dia-a-dia das crianças.

Um outro ponto visível, é a pedagogia da escuta das crianças para as entendermos, em que Kinney e Wharton (2009) defendem que as crianças têm o direito de serem ouvidas e têm coisas importantes para nos dizer e nos contar, e nós, como adultos, precisamos de capacidade para entender as mensagens que as crianças nos transmitem.

Neste modelo estavam ainda presentes os *ateliers*, tal como no modelo Reggio Emília, onde se desenvolviam alguns projetos⁹. Quem trabalhava nestes *ateliers* eram pais e voluntários que desenvolviam alguns trabalhos que iam ao encontro dos interesses das crianças.

⁶Os projetos surgem do interesse das crianças, da observação dos educadores e de projectos que correspondem a objectivos curriculares, existindo, uma interligação entre todos.

⁷ O atelier é um local destinado a todo o tipo de artes onde a criança pode explorar com as mãos e com a mente, aprendendo a utilizar diversas técnicas de expressão e exploração de materiais. É aqui que se desenvolvem as 100 formas de linguagem.

⁸A documentação era visível quando eram feitas perguntas provocatórias às crianças, quando estas tinham de decidir alguma coisa ou expressavam os seus conhecimentos, a educadora fazia um registo permanente sobre o que as crianças faziam ou diziam, num caderno de notas e registava ainda todas as atividades que eram realizadas através de um caderno de notas, registos fotográficos ou vídeos, o que nos remete para uma outra característica do modelo Reggio Emília.

⁹Num dos ateliers procedeu-se à construção de bancos para o quintal, com a reutilização de pneus.

1.3- Intervenção Educativa da Educadora Cooperante com as crianças e em cooperação com a Família, a Instituição e a Comunidade

Em diversos diálogos entre a educadora e as crianças, a educadora dava primazia ao escutar as crianças. Esta assumiu um papel de investigadora e de educadora reflexiva, tornando-se uma construtora das aprendizagens das crianças.

Subsistiu sempre, um conjunto de interações em volta das crianças que visavam o seu progresso em que educadores, famílias e crianças tiveram a oportunidade de participar ativamente, partilhando ideias, dividindo tarefas e assumindo responsabilidades. Aqui, “os pais e as famílias passaram a partilhar mais ativamente experiências de casa com os professores e estavam mais abertos ao envolvimento nos episódios, projetos e eventos no grupo de aprendizagem” Kinney & Wharton (2009, p. 92).

Também nas OCEPE (1997) é realçada a importância do envolvimento da família na instituição, para o posterior progresso das crianças, dado que a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança. Importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.

A educadora procurou sempre adaptar as atividades às capacidades e aos interesses das crianças, e, teve sempre como preocupação, a diversificação das atividades desenvolvendo atividades que englobassem as diversas áreas (Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo, Comunicação e Expressões).

Após a elaboração de trabalhos, estes eram expostos na sala, para que, toda a comunidade envolvente pudesse ver e ter acesso, podendo dar de seguida o seu *feedback* às crianças, o que as consciencializava do seu trabalho e esforço.

1.3.1- Dificuldades sentidas

Uma das maiores dificuldades que sentimos foi durante as primeiras semanas, na planificação das atividades pontuais, uma vez que nos sentíamos inseguras no modo como geríamos o grupo, em manter a ordem e em saber

quando e de que forma devíamos intervir. Com o intuito de ultrapassar estas dificuldades, recorreremos à observação constante das crianças, ao escutar e ao diálogo com elas e com a educadora, assim como à disposição de regras, como irei aludir neste relatório.

Como uma das maiores dificuldades que sentimos foi o controlo do grupo, fomos dialogando e refletindo com a educadora sobre algumas formas de ultrapassar essa dificuldade, pelo que decidimos ir criando algumas regras com elas, como por exemplo a “Tabela dos incentivos”¹⁰ (cf. Apêndice 5) tendo em vista que estas tomassem uma maior consciência e se sentissem também elas responsáveis pelo cumprimento dessas regras, uma vez que tinham feito parte da sua elaboração.

Vale, relativamente à formulação das regras da sala de atividades considera que:

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

(2003, p.227)

Podemos verificar, de igual forma, ao longo da nossa prática, que as crianças estavam constantemente a criar conflitos entre elas. As emoções ocupavam um grande lugar na vida das crianças e, nem sempre obtemos comportamentos adequados.

As crianças não estão, normalmente, habituadas a estratégias de resolução de conflitos, e por vezes têm comportamentos negativos, acabando por se sentirem culpadas pela repreensão que podem ter, porque se sentem sem capacidade de resolver os conflitos de outra forma,.

¹⁰A “Tabela dos incentivos” funcionava quando as crianças tinham atitudes positivas. Cada aluno tinha um fio na sala com uma tampinha com a sua fotografia e, a educadora, ia adicionando tampinhas sempre que as crianças tinham uma atitude positiva que fosse relevante. Quando tivessem cinco tampinhas tinham uma recompensa.

Em diálogo com a educadora, face a alguns comportamentos menos corretos por parte das crianças, pensamos em optar pelo “cantinho da reflexão”¹¹. Podemos desfrutar aqui da oportunidade de estabelecer um diálogo com as crianças, que se tornou, por si só reflexivo, com o intuito de acordar qual seria o melhor espaço para este cantinho, quais as características que devia ter, a sua função e o que deviam fazer nesse espaço (cf. Apêndice 6).

A metodologia de trabalho utilizada pela educadora era a de Trabalho por Projeto, que desenvolve e estimula os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento, sendo uma abordagem pedagógica centrada em problemas. Hoyuelos (2004) defende que, em Reggio, o Trabalho de Projeto resulta de uma colaboração entre as crianças, os educadores, o artista plástico, o pedagogo, os pais e de outros elementos da comunidade envolvente.

Referindo-nos, agora, aos métodos utilizados pela educadora, para proceder à avaliação das crianças. A este nível, foi usado como método de avaliação os portefólios, pelo que Klenowski (2002, p.26) afirma que “The development of the portfolio involves documentation of achievements, self-evaluations, process artefacts and analyses of learning experiences, strategies and dispositions. It is significantly more than a collection of assignments”.

1.4-Fundamentação das Opções Educativas

Iniciámos este estágio com um período de observação que antecedeu o as atividades pontuais, a Abordagem de Mosaico e o desenvolvimento de um projeto.

A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, noutra cultura (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Ao longo da nossa observação, podemos verificar que, muitas vezes, durante a realização das atividades, a educadora limitava-se a escutar a criança e a

¹¹O cantinho da reflexão era um canto na sala, com uma almofada no chão, que servia para as crianças refletirem e acalmarem-se.

tentar compreendê-la acerca do mundo que a rodeia, dando-lhe voz. Jacinto (2003, p.59) defende que “devemos aprender a ouvi-los, a encorajá-los, a dar valor às suas opiniões, de forma a que eles desenvolvam uma imagem auto-positiva de si mesmos”.

Durante as semanas de estágio, após o período de observação, um dos nossos objetivos era desenvolver atividades pontuais, relacionadas com o projeto educativo da instituição.

2-Atividades pontuais

Nestas semanas de estágio, dedicadas às atividades pontuais, foi criado um novo projeto de sala, o “projeto dos animais”, que surgiu do interesse que as crianças demonstraram pelo tema, depois de terem assistido a uma peça de teatro. No desenrolar deste projeto foram criadas diversas atividades em que foram promovidas várias áreas de desenvolvimento (cf. Apêndice 7).

Desenvolvemos o episódio¹² “A reciclagem”. Uma das crianças, ao passar na rua abordou a educadora sobre o que eram os ecopontos e a reciclagem, e, uma vez que o professor é um tomador de decisões que enfrenta contextos que tem de decifrar, adjetivar, avaliar, gerir e negociar (Gonçalves, 2006) esta achou pertinente, por conseguinte, desenvolver esse tema.

Após uma conversa de tapete acerca deste tema, uma das crianças trouxe um jogo sobre o ambiente, intitulado “O pequeno livro do ambiente”, cujo objetivo era ensinar os alunos a separar os resíduos. Posteriormente a esse jogo, em diálogo, as crianças pronunciaram-se sobre quais os ecopontos que eram necessários para a reciclagem, propondo a sua construção para a sala de atividades. Como as crianças são as protagonistas do que querem fazer/aprender, procedemos à elaboração dos ecopontos, onde nós, estagiárias, assumimos apenas o papel de guias e incentivadoras num ambiente propício ao desenvolvimento.

¹²“Episódio é um interesse identificado às vezes por uma criança individualmente ou em grupo, não necessariamente mantido ou possível de ser mantido durante um longo período de tempo, mas que é importante tornar visível devido à sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento da(s) criança (s).” Linda Kinney & Pat Wharton (2009, p.38)

Através do reaproveitamento de algumas caixas de cartão, em pequenos grupos, as crianças criaram os ecopontos para a sala dos peixinhos (cf. Apêndice 8).

Depois do episódio “A reciclagem”, demos novamente seguimento ao projeto “Os animais”¹³. Criámos alguns puzzles com imagens de famílias de animais (cf. Apêndice 9), de forma a desenvolver o tema e fazendo já uma breve introdução ao tema da família¹⁴ com o “Jogo da Memória” (cf. Apêndice 10).

Para dar início às atividades pontuais sobre “A família” foi realizada uma conversa em tapete sobre o conceito e a sua função, para termos conhecimento sobre quais os conhecimentos prévios que as crianças possuíam acerca deste tema (cf. Apêndice 11). Prosseguimos com a apresentação de um powerpoint que abordava os diferentes tipos de famílias no mundo (cf. Apêndice 12).

As conversas realizadas com as crianças levaram-nos a descobrir quantos irmãos tinha cada uma das crianças. Para isso, procedemos à construção de um pictograma e de uma tabela simples, integrado nos Números e Operações e a Organização e Tratamento de Dados, enunciados nas OCEPE (cf. Apêndice 13). Estas tarefas, que promovem a classificação, a contagem e a comparação podem considerar-se a base para a organização e tratamento de dados (Rodrigues, 2008).

Seguido do período de observação e das atividades pontuais que desenvolvemos, foi-nos proposto o desenvolvimento de um projeto, em contexto de sala de atividades.

3-Projeto “Profissões Importantes Que Já Sabemos”

O Trabalho por Projeto pressupõe a implicação das crianças nos processos de investigação. Teresa Vasconcelos (2012) afirma que esta é uma metodologia assumida em grupo, que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo-os no trabalho de pesquisa no terreno, nos tempos de

¹³Projeto de sala em desenvolvimento anteriormente ao nosso estágio.

¹⁴Para as atividades pontuais foi-nos solicitado pela educadora abordar também o tema da família (das crianças), que já tinha sido abordado, superficialmente, aquando da família dos animais.

planificação e de intervenção, com a finalidade de responder aos problemas encontrados.

Dado que o Trabalho por Projeto implica o envolvimento das crianças nas atividades, é dada uma especial importância ao seu bem-estar, devendo estas estar, portanto, implicadas nas atividades e num elevado nível de bem-estar¹⁵. Laevers (2008) afirma que se houver implicação, estamos a fazer com que estas potencialidades se desenvolvam, e se houver bem-estar sabemos que, a nível emocional, as crianças estão no caminho certo.

Inicialmente, dialogámos com a educadora sobre esta metodologia que íamos implementar. Através do interesse demonstrado pelas crianças em saber mais sobre o senhor António, e depois de uma das crianças ter falado na visita realizada à sala do mesmo, afirmando que este era médico, foi-nos solicitado pela educadora abordar o tema “**As profissões**”.

Dando seguimento ao tema das atividades pontuais (“A família”) e sendo que o projeto que íamos abordar em sala, devia estar ligado ao da instituição, levámos um *kit* de médico, que colocamos na personagem criada no JI que representa o Sr. António. Seguindo as linhas do modelo *Reggio Emilia*, o educador assume também uma posição de incentivar projetos ou episódios.

Depois de termos colocado o *kit*, nesse mesmo dia, à tarde, fizemos uma visita com as crianças à sala onde estava o Sr. António. Essa visita foi realizada em dois pequenos grupos, de forma a conseguirmos ter uma conversa mais calma e em que todas as crianças pudessem participar (cf. Apêndice 14). Após a visita, reunimos todas as crianças no tapete para, em grande grupo, fazermos uma análise global do que vimos e, ainda, para sabermos se algum dos pais das crianças também era médico e, caso não fossem, qual era a sua profissão. (cf. Apêndice 15)

¹⁵“Quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afecto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de significado e de valores na vida estão satisfeitas. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente estimulante e que favorece o envolvimento.” Ferre Laevers (2003, p.14).

Como muitas crianças não sabiam qual era a profissão dos pais, dizendo quase todas que os pais eram médicos, formulou-se a questão-problema “Todos os pais e todas as mães são médicos/as?”. Para dar resposta a esta questão-problema que se relaciona com a Fase I do Trabalho por Projeto, relativo à definição do problema, propusemos que as crianças trouxessem pesquisas nas semanas seguintes sobre o que são as profissões e quais são as profissões da família, levando-as a tornarem-se elas próprias investigadoras, pois “a criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2012, p.18).

O educador deverá “semear a dúvida para colher umas hipóteses alternativas a explorar no decurso da experiência, solicitar a participação de cada um, conhecendo profundamente os seus gostos e capacidades, a fim de potencializa-los ao máximo”(Rigolet, 2006, p. 32). Na semana seguinte, conversamos com as crianças sobre conhecimentos prévios que elas tinham sobre o que são as profissões, o que queriam saber e como gostavam de descobrir (cf. Apêndice 16). De seguida, relacionado com a Expressão Plástica, propusemos que fizessem um desenho sobre a profissão que mais gostavam para nos ajudar a perceber quais eram as profissões que mais lhes interessavam. (cf. Apêndice 17).

Ao longo do projeto demos especial relevância ao desenho. Embora as crianças com 3 anos, na sua maioria, ainda não consigam representar muito pormenorizadamente o que pretendem, a criança já não risca só pelo prazer de riscar, mas para reproduzir ou representar os objectos que a rodeiam (Cardoso & Heitor, 1972).

Gardner (1980, p. 67) refere ainda que:

We can infer how these general tendencies in the use of symbols color the child's first representational drawings. The child wants, and is perhaps driven to invent, graphic equivalents for those categories that occupy her thought processes; and so it becomes natural for her to develop a formula, or prototypical schema, which can represent or stand for the full range of instances of this category.

Através das atividades e das pesquisas realizadas pelas crianças ao longo das cinco semanas (cf. Apêndice 18), as crianças foram descobrindo o que eram as profissões e quais eram as profissões da sua família.

Como nesta fase já tinham bastantes conhecimentos sobre as profissões, era então altura de passar à construção da teia final, que foi desenvolvida ao longo das semanas, através de várias conversas (cf. Apêndice 19) e que nos permitiu passar à Fase II do Trabalho por Projeto, baseada na planificação e desenvolvimento do trabalho. Esta fase, embora tivesse alguns objetivos gerais, ir-se-ia adaptar aos interesses ou propostas que as crianças iam demonstrando/sugerindo ao longo do projeto.

Passando, de seguida, à Fase III, da Abordagem por Projeto, “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenharam, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Teresa Vasconcelos, 2012, p. 16).

A Expressão Dramática esteve em destaque, por exemplo quando, em conjunto com elas, aprendemos a música “Senhora Dona Anica”. As próprias crianças criavam os gestos que achavam característicos das profissões abordadas (cf. Apêndice 20) ou, ainda, na realização do Jogo dos Objetos¹⁶ (cf. Apêndice 21).

Em grande grupo, voltamos a conversar com elas sobre quais as profissões de que mais gostavam ou ambicionavam pelo que, todas mostraram um grande entusiasmo em abordar a profissão de bombeiro(a) e, de seguida, por ordem de preferência, as profissões de médicos(as) e de polícias (cf. Apêndice 22).

Inicialmente, estas mostraram uma grande vontade em criar objetos relacionados com as profissões. Como forma de mais uma vez darmos voz às crianças e fazermos com que estas se sentissem envolvidas no projeto, achámos

¹⁶Dentro de um saco estavam vários objetos relativos a diversas profissões. Fora da sala de atividades uma das crianças tirava um objeto e, já dentro da sala, realizava alguns gestos de mímica relativos à profissão que utilizava o objeto que tinha retirado do saco. O objetivo era as crianças adivinharem qual era a profissão. A criança que adivinhasse era a próxima a realizar a mímica. O nosso objetivo era garantir que todas as crianças tivessem oportunidade de participar.

pertinente também que estas escolhessem o nome que queriam dar ao projeto, assim como quais, quantos objetos e como os queriam construir (cf. Apêndice 23).

Como o trabalho era em pequenos grupos, as crianças tiveram a oportunidade de escolher qual o grupo/profissão a que queriam pertencer na construção dos objetos. A elaboração destes foi realizada, na sua maioria, com materiais reutilizáveis, trazidos de casa por todos para o JI. Achámos importante o contacto das crianças com os materiais, de forma a conhecê-los no seu todo, uma vez que conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, para adquirir os mecanismos dessa transformação, em relação com as ações transformadoras propriamente ditas (Melo, 1991).

Foi realizada, também, uma atividade de matemática sobre os conjuntos, tendo também presente a contagem, através da classificação e de imagens de profissões diferentes que estavam previamente misturadas (cf. Apêndice 24). Isto permitiu-no, tal como as OCEPE (1997) nos indicam, agrupar os objetos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a forma, etc., reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto.

Dado o entusiasmo e nível de implicação todas as crianças tiveram oportunidade de criar os objetos dos bombeiros.

Realizamos também uma visita ao Quartel dos Bombeiros Sapadores de Coimbra no dia 18 de junho de 2014, na qual as crianças tiveram a oportunidade de aprender um pouco mais sobre todos os equipamentos dos bombeiros e como funcionavam. No final da visita, propusemos a realização de um desenho individual, nas mesas da sala de atividades. Também neste dia, conversámos com as crianças sobre o que aprenderam durante a visita ao Quartel, assim como o que aprenderam durante todo o projeto “Profissões importantes que já sabemos” (cf. Apêndice 25).

Era então a altura de dar lugar à Fase IV da Abordagem por Projeto, a Divulgação/Avaliação. Para a divulgação foi elaborado um convite, com a ajuda das crianças, entregue a todos os pais. Para além dos pais, foi convidado todo o corpo docente e não docente da instituição. A divulgação foi considerada, portanto, como uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o

que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto (Edwards et all., 1999). Esta divulgação implicou uma preparação de todos os materiais realizados ao longo destas semanas dentro e fora da sala de atividades, para a posterior divulgação às famílias e encarregados de educação das crianças do projeto “Profissões importantes que já sabemos”. É nesta fase que se elaboram álbuns, portefólios e se divulga (Vasconcelos, 2012).

4- Balanço final do Itinerário Formativo em Educação Pré-Escolar

Ao analisar o caminho percorrido, posso verificar que foi evidente o progresso das crianças ao longo do desenvolvimento do projeto.

Exemplo disso é, por exemplo, uma das crianças, que, no primeiro desenho que fez, sobre a sua profissão preferida, apenas desenhou uma menina. No final do projeto, quando pedimos que desenhassem novamente sobre o que aprenderam, a mesma demonstrou um grande progresso, ao fazer um desenho em que discriminou vários bombeiros, um carro dos bombeiros, a mangueira, o extintor, a escada, a sirene, a luz do carro para iluminar a longas distâncias, a água dos carros, um barco, e a estrada que, segundo ela “é onde os bombeiros têm de passar”.

Este exemplo do progresso de uma das crianças só foi conseguido porque, na nossa opinião, através das atividades propostas, da documentação feita e do trabalho em cooperação, tentamos sempre corresponder às necessidades e interesses das crianças. Formosinho e Gambôa (2011) aludem a que o papel do educador é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.

Por vezes, tivemos também dificuldades em adequar as atividades ao espaço uma vez que as mesas não tinham capacidade para suportar as 19 crianças.

Ao longo da nossa prática, desenvolvemos um trabalho em parceria com a educadora que nos ajudou a orientar a aprendizagem, a ultrapassar inseguranças,

e, como já referi anteriormente, a desconstruir dúvidas e questões, que nos ajudaram significativamente a alcançar os objetivos previstos.

Neste Trabalho por Projeto, o nosso objetivo passou por avaliar os níveis de compreensão e de interesse das crianças, fomentando as conversas de tapete, a discussão e exposição de ideias acerca do que sabiam, o que queriam saber e como queriam descobrir, dando voz à imaginação das crianças, envolvendo-as nas atividades, apelando à sua criatividade e valorizando a cooperação com os colegas.

Segundo Coelho e Chélinho (2012, p.123):

O princípio referenciado nas Orientações Curriculares que define a avaliação realizada com as crianças como uma actividade educativa (ME, 1997, p.27), reforçado pela interpelação lançada pela pedagogia da participação para transformar a acção pedagógica numa actividade compartilhada (Oliveira- Formosinho, Kishimoto & Pinazza: 2007), convoca o educador na criação de espaços de interacção e escuta(...).

Ao longo de todo o projeto, procuramos ajudar as crianças a estabelecer uma ligação entre o que elas já sabiam acerca do mundo e as novas aprendizagens realizadas, através das pesquisas ou de trocas de conhecimentos prévios, enriquecendo assim os saberes que iam adquirindo. Esta ligação implicou que as novas informações pudessem impregnar e influenciar uma grande parte da compreensão que as crianças tinham de outras experiências e aspetos das suas vidas (Tavares & Vale, 1997).

Pretendíamos estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de hábitos de pesquisa, a partir do estudo das profissões, proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na entreajuda e na solidariedade, implicando as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos assim como toda a restante comunidade envolvente. Isto permitiu-nos desenvolver atividades e projetos a partir dos interesses das crianças, numa perspetiva de valorização pessoal e social, abordando também os domínios de expressão Oral e Linguística, da Matemática,

das Expressões Plástica, Musical e Dramática, assim como a área de Formação Pessoal e Social através das atividades desenvolvidas.

O projeto “Profissões Importantes Que Já Sabemos” foi avaliado, essencialmente por nós, tendo como ponto de partida a reflexão permanente sobre os resultados que íamos obtendo ao longo dos trabalhos produzidos, do que as crianças diziam acerca das aprendizagens que iam fazendo, dos dados recolhidos nas documentações e do nível de implicação e bem-estar demonstrado pelas crianças. Foram também avaliados os trabalhos produzidos ao longo do tempo, assim como o progresso, por exemplo através dos desenhos, comentários ou através de conversas sobre o que aprenderam ao longo do projeto, assim como da vontade demonstrada em aprender mais.

Segundo Zabalza (2000, p.30), citado por Castilho e Rodrigues (2012, p.78):

Avaliação em educação de infância é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo. É uma “peça fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação”, desde que se afaste dessa “imagem convencional” e redutora em que “avaliar” é dar notas, avaliar é examinar, é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças (...).

É importante ainda realçar que, para além das planificações que fizemos, ao longo destas cinco semanas, durante o dia, existiu sempre tempo para brincar, uma vez que esta é a principal fonte de conhecimento para a criança, pois proporciona a estas condições de analisar e interpretar o mundo à sua volta (Rigolet, 2006).

De forma genérica, considero que as crianças estavam bastante implicadas, uma vez que, à medida que o projeto se aproximava do fim, as crianças mostravam de cada vez mais interesse e vontade em criar novos objetos relacionados com as profissões, em aprender mais e, o mais importante, sentiam-se felizes com o que estavam a fazer.

Ao longo do estágio demos ênfase à criança como protagonista da sua própria aprendizagem, através da participação ativa e da tomada de consciência

acerca do que conseguiu desenvolver, das dificuldades que ia tendo e das formas como as ultrapassava. Isto permitiu também aperceber-nos da implicação ed o bem-estar demonstrado por parte das crianças nas atividades, refletir em conjunto com estas, sobre o que correu melhor ou menos bem, e, ainda, como melhorar as atividades que as crianças se mostraram menos envolvidas.

Ao longo de todas estas semanas de estágio, tivemos a necessidade de conhecer o grupo, a família das crianças e encontrar estratégias que ultrapassassem as áreas específicas, vendo e revendo as planificações feitas, que foram sendo alteradas ao longo das semanas.

Observar, planificar e refletir antes, durante e após as planificações permitiu-nos ter uma visão mais coerente, contextualizada e precisa de como correu a atividade e de como a poderíamos melhorar. Essa análise e reflexão baseou-se num dos meios indispensáveis ao nosso progresso, que era a documentação das atividades desenvolvidas. Segundo Monteiro & Pais (2002, p.54), o professor aprende a identificar e a responder às necessidades de cada aluno e, conseqüentemente, a planificação será mais fácil.

Cabe ao educador conceber materiais e recursos didáticos de maior qualidade ou complexidade e criar processos interativos que sejam significativos para a criança, fazendo-a participar, levando-a a compreender o que está a aprender/descobrir e porquê que está a aprender/descobrir. Tal como Dewey (1929, p.32) afirma, “a ciência da educação não se encontra nos livros, nem nos laboratórios experimentais, nem nas salas de aula onde se ensina, se não nas mentes dos que dirigem a actividade educativa”.

Como educadores, ao estimular a participação ativa de todas as crianças, devemos transformar o que pode ser considerado “erro” em solução. Devemos mostrar-lhes que o suposto “erro” é a base para o desenvolvimento da aprendizagem, fomentando o interesse em compreender onde está o erro e como encontrar a solução, sendo o educador apenas o guia para esta aprendizagem.

Damos aqui, mais uma vez, primazia ao envolvimento da família, uma vez que “a família é o meio natural onde a criança nasce e se desenvolve. As interações com as pessoas que as rodeiam facilitam e condicionam o seu desenvolvimento” (Lopes e Silva, 2008, p.159).

Como educadora para o futuro, considero que devo desenvolver o meu espírito crítico, fazer pesquisas individuais, formações complementares e partilha de experiências entre os agentes educativos, inovar as práticas e construir/adaptar essas práticas de trabalho ao grupo de crianças em questão.

Capítulo II- Contextualização e Itinerário Formativo no 1.º Ciclo de Educação Básica

O Agrupamento de Escolas, no qual se insere a Instituição onde estagiei é constituído por alguns Jardins de Infância, escolas de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, todas no distrito de Coimbra.

Fazem parte integrante deste agrupamento dois jardins-de-infância, cinco escolas do 1.º Ciclo e a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos (Escola Sede).

A população escolar do Agrupamento é constituída, na sua generalidade, por alunos/as cuja residência se situa na área de influência.

As escolas estão localizadas na área de quatro freguesias (Santo António dos Olivais, Santa Cruz, Sé Nova e S. Paulo de Frades), na cidade de Coimbra. Na área geográfica das escolas do Agrupamento situam-se, com maior relevância, alguns serviços, entre os quais, o Hospital da Universidade de Coimbra, o Hospital Pediátrico, o Mosteiro de Celas, a Maternidade Bissaya Barreto, a Faculdade de Economia, o Instituto Superior Miguel Torga, o Centro de Saúde de Celas, as Piscinas de Celas, a Casa Municipal da Cultura, a Biblioteca Municipal e o Instituto Português da Juventude.

1. Caraterização da instituição

A entidade Escola Básica do 1.º ciclo, onde realizei o meu estágio, situa-se numa freguesia pertencente ao distrito de Coimbra.

Esta instituição tinha como horário das 09h00h às 16h00h/17h30h, com uma hora de almoço das 12h15h às 13h45h ou das 12h45h às 14h15h.

Relativamente ao nível socioeconómico das famílias das crianças, a maioria dos Encarregados de Educação são detentores de grau académico igual ou superior à Licenciatura.

Na referida instituição verifiquei a existência de dez salas de aula distribuídas por dois pisos, sendo três de Expressão Plástica, uma polivalente (que funcionava como ATL), um refeitório com uma cozinha, três salas de arrumos, uma de

Informática, uma Biblioteca, um grande espaço exterior amplo, com um campo de futebol, igualmente com um grande espaço e ainda algumas salas com quadro interativo e outras não.

A Biblioteca tinha um bom espaço, tanto a nível de área como de qualidade e quantidade diversificada de materiais. Possui, portanto, bastantes livros, sobre diversas temáticas, estando permanentemente arrumados e em bom estado. Neste espaço eram promovidas ainda algumas sessões/atividades semanais para todas as turmas, o que contribuía para a exploração dos livros e, conseqüentemente, o incentivo à leitura.

1.1- Caracterização da Turma

Desenvolvi o meu estágio numa turma do quarto ano de escolaridade, constituída por vinte e quatro crianças, doze raparigas e doze rapazes, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Duas das crianças eram do 3.º ano, tendo ficado retidas no ano anterior, e outra das crianças era de nacionalidade inglesa. Esta aluna iniciou o ano letivo com a turma, no entanto não terminou, uma vez que foi transferida de escola no fim do 1.º período.

A maioria das crianças que constituía a turma em questão morava, na sua maior parte, nos arredores da cidade de Coimbra e o meio de transporte por elas utilizado era o automóvel.

De um modo geral, tratava-se de um grupo de crianças saudáveis, com o boletim de saúde e de vacinas em dia, que revelava bons hábitos de higiene corporal e habitacional.

Com exceção de um aluno, todos frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular a funcionarem nesta Escola. Além destas, a maioria frequenta outra ou outras atividades fora da escola, como natação, *ballet*, *karaté*, futebol, andebol, basquete, ginástica e catequese.

1.2- Intencionalidades educativas, intervenientes e estratégias educativas

Ao chegar à Escola, todas as crianças possuíam já um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida. Assim, para atingir o domínio dos conceitos, não é necessário que todos os alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos. No entanto, pretende-se que todos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender.

De acordo com o novo modelo de organização curricular, as principais estratégias a desenvolver com os alunos devem ter em conta a transversalidade de saberes e competências associados a todo o programa curricular.

1.3- Organização das experiências educativas

A organização e gestão dos conhecimentos pelos principais intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem (professor/aluno e vice-versa) implica uma nova forma de gerir as áreas disciplinares e não disciplinares com um caráter mais negociado e autónomo com os alunos.

É importante que, desde cedo, os alunos se sintam comprometidos na vida da sala de aula, que sintam que fazem parte dela. Para que tal aconteça, é necessário que os mesmos, desde o primeiro dia de aulas, participem na organização e disposição dos materiais na sala, na criação e cumprimento de tarefas para que sintam que têm um papel importante a desempenhar, tornando-os cada vez mais responsáveis na vida escolar quotidiana.

A distribuição de tarefas constitui uma forma de levar as crianças a participarem ativamente na vida da sala de aula. Contribui para a sua valorização perante os colegas assim como para aumentar a sua auto-estima.

1.4- Organização do Espaço Psicopedagógico

A sala onde realizei a minha prática possuía janelas amplas em duas paredes, com bastante luminosidade e espaço.

Autores como Spodek e Saracho (1998), remetem-nos para o facto de que o espaço deve ser bem iluminado, bem ventilado e bem aquecido, quando necessário.

A organização espacial constitui, a par com a organização do grupo, um papel crucial, na medida em que o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam o desenvolvimento das crianças (ME, 1997).

Para além da disposição das mesas em U e com algumas mesas no centro (cf. Apêndice 26), a sala possuía também quadro branco, computador fixo, projetor, vários placares de exposição (junto ao quadro e ao fundo da sala), *dossiers* das crianças (durante o fim de semana eram guardados num dos armários), materiais de geometria (esquadro, régua e compasso), e, nos dois armários existentes, vários materiais adquiridos/produzidos pelas próprias crianças, mas que eram armazenados na sala para quando fossem necessários (por exemplo blocos papel cavalinho, colas líquidas, plasticinas e blocos de cartolinas A3).

2- Período de observação

Nesta fase procedemos à observação do contexto em sala de aula, conhecendo os interesses das crianças, as maiores dificuldades que estas sentiam, os materiais existentes, as estratégias, ou seja, todo o ambiente educativo que ali se pronunciava.

L. Lefèvre (1978, p.115) remete-nos para que a observação psicológica da criança:

Tem de reunir informações muito diversas e numerosas, venham elas dos professores, dos psicólogos, do pessoal médico-social do estabelecimento, dos pais ou de todos os outros educadores que, a títulos adversos, se ocupam da criança ou do adolescente. Só com esta condição poderá servir de suporte a uma orientação escolar e mesmo profissional, lenta, séria e progressiva.

Todos os momentos foram essenciais no sentido de observar e ouvir cada criança, em pequenos grupos e em grande grupo.

Olhar, ver e escutá-las, em diferentes momentos, permite ver as suas ações e verbalizações a partir da sua própria perspetiva (Szarkowicz, 2006).

Nas primeiras três semanas de estágio, dedicadas à observação, o nosso objetivo foi atentar, além dos tópicos enunciados anteriormente, a dinâmica da turma. Isto permitiu-nos a integração na turma e no seu funcionamento (quais as matérias a serem lecionadas, regras da sala de aula, entre outros fatores). Para além disso, este foi o período em que nos foi permitido aperceber, numa primeira fase, de algumas disparidades existentes dentro da turma, tanto ao nível cognitivo como de comportamento.

Assim, quando começámos a lecionar matéria de forma mais dinâmica, já tínhamos algum conhecimento sobre como funcionava a turma e quais os alunos com mais ou menos dificuldades, com vista a ajudá-los ou acompanhá-los na elaboração das tarefas e, dando, posteriormente, um apoio mais significativo às crianças com dificuldades.

Segundo Elfer (2005), Tudge e Hogan (2005) e Nutbrown (1996), citados por Papatheodorou, Luff e Gill (2011), a observação da criança em atividades de escolha livre é um modo de a escutar e captar a sua experiência de uma forma cuidada e respeitosa. Esta observação esteve sempre a par de uma reflexão semanal, sobre o que observava.

Depois de conhecermos as crianças e o contexto onde estávamos inseridas, pensando nos seus interesses, procurei promover momentos e atividades adequadas. Atividades que cumprissem as planificações semanais, traçadas pelas docentes da escola, mas que fossem, simultaneamente, significativas e enquadradas no projeto.

3- Implementação da metodologia de Trabalho por Projeto

3.1- Uma breve introdução aos Trabalhos por Projeto

Iniciei este estágio com bastante expectativa, uma vez que, após o período de observação, desfrutaria de uma intervenção de carácter mais prático. Tendo em linha de conta que este era um estágio de Mestrado de preparação à iniciação da prática, seria mais exigente, mas, contudo, mais enriquecedor. Iria ter um carácter temporal mais extenso mas também ser-nos-ia permitido ter uma posição de professor com maior responsabilidade sobre as aprendizagens que se iam desenvolver.

Desfrutei, agora, da oportunidade de testar os saberes adquiridos. Estes conhecimentos permitiram-me planificar aulas e implementar um projeto.

Embora já tivéssemos trabalhado na nossa prática Educativa em Educação Pré-Escolar com Trabalho por Projetos, achei pertinente pesquisar, novamente, um pouco sobre as suas características e como se desenvolve, uma vez que iríamos abordar pela primeira vez a Metodologia de Trabalho por Projeto em 1.º Ciclo

Inicialmente, acerca do trabalho de projeto e do desenvolvimento dos alunos, Castro e Ricardo (1993) defendem a necessidade de entrarmos na plena posse das nossas capacidades.

Apoiar-nos sobre o reconhecimento e a valorização dos desejos de saber fazer, de agir sobre a realidade dos alunos, a metodologia de projeto vem desencadear um processo de dinamização e interação de diferentes domínios (intelectual, motora, afetiva, criadora, comunicativa) (Castro e Ricardo, 1993).

Reportando-nos à perspetiva existencialista de Sartre (dos anos 60), inspirado em por Vasconcelos (2012), projeto é denominado como a afirmação do ser humano pela ação, o que implica, no contexto atual, que as crianças que estão em *projeto*, sejam, simultaneamente, autoras de si próprias.

Independentemente dos modelos curriculares que os jardins-de-infância ou as escolas do 1.º ciclo possam adotar, uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala de actividades (Katz e Chard, 1997), poderá antecipar, desenvolver e estimular os sistemas de aprendizagem e de co-construção do conhecimento (Vasconcelos, 2012).

Sobre o trabalho de projeto, achei pertinente desenvolver a abordagem centrada em problemas, no que se refere ao contexto pedagógico.

Neste contexto pedagógico específico, o trabalho de projeto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas ou, ainda, uma metodologia arcada em grupo que pressupõe a implicação de todos os participantes, que envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com o objetivo de responder aos problemas encontrados (Vasconcelos, 2012).

O trabalho de projeto, é também o centro da Pedagogia- em- Participação, tomando uma posição de um caminho para a autonomia e para a participação. Esta não é uma modalidade recente de ensino e de aprendizagem, mas sim uma forma inovadora e flexível a ponto de atender, simultaneamente, aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje (Formosinho e Gambôa, 2011).

3.2- Situação geradora do projeto

O nosso projeto teve origem em duas tipologias, que foram o **Projeto de Pesquisa**¹⁷ e o **Projeto de Trabalho (ou de Aprendizagem)**¹⁸.

Teve como tipologia o Projeto de Pesquisa, uma vez que tinha como objetivo a produção de conhecimentos sobre determinado tema ou problema, desencadeou-se e promoveu a interdisciplinaridade¹⁹ a partir de pesquisas feitas pelos alunos e pelas estagiárias sobre os diferentes tipos de arte que existem e ocorreu e promoveu

¹⁷O Projeto de Pesquisa tem como objetivo a produção de conhecimentos sobre um determinado tema ou problema. Desencadeia-se e promove a interdisciplinaridade a partir de pesquisas feitas pelos alunos e pelas estagiárias e promove a interdisciplinaridade em torno de descobertas e invenções.

¹⁸Também em algumas atividades, estava patente a tipologia de Projeto de Trabalho (ou de Aprendizagem). Esta tipologia pressupõe um projeto desenvolvido pelos alunos nas diversas disciplinas e tem como objetivo a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento de competências específicas, promovendo a interdisciplinaridade.

¹⁹Interdisciplinaridade refere-se à “organização de conteúdos em que há uma valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam. Este nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre as disciplinas à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionam uma visão global das situações” Leite et al. (2001, p.69).

interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade²⁰ em torno de descobertas e invenções, interligando os conteúdos com os tipos de arte.

Também em algumas atividades, esteve patente o Projeto de Trabalho (ou de Aprendizagem), uma vez que, foi um desenvolvido pelos alunos nas diversas disciplinas, tendo como objetivo a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento de competências específicas. Este foi conduzido conforme orientação da Pedagogia/Metodologia utilizada, promovendo, mais uma vez, a interdisciplinaridade através dos diversos tipos de arte e desencadeou-se, promovendo ainda, a transdisciplinaridade a partir de conceitos. Esta Metodologia de Trabalho de Projeto, além da interdisciplinaridade aponta também para a transdisciplinaridade (Katz e Chard, 1997).

As crianças mostraram sempre um grande interesse pela arte, nomeadamente através da Expressão Plástica, e achámos que seria pertinente não só aprofundar esta temática, mas também abordar outros ramos relacionados com este tópico.

Numa conversa com as crianças sobre esta temática, criámos em conjunto, o tema “Descobrir pela Arte”, uma vez que os conteúdos iriam ser lecionados a partir dos diferentes tipos de arte que existem. Pretendíamos que as crianças alcançassem novas aprendizagens e que estas tivessem um carácter significativo ao longo da sua vida através das atividades e dos projetos que foram concebidos.

3.3- Descrição da integração do projeto na situação de turma

Sendo esta uma turma do 4.º ano de escolaridade, os alunos tinham Exames Nacionais de Português e de Matemática no mês de maio. Isto fez com que os professores estivessem limitados quanto ao tempo que tinham para lecionar os conteúdos, uma situação para a qual a nossa professora cooperante nos preveniu, alertando-nos então para o tempo reduzido que possuiríamos para a implementação do nosso projeto.

²⁰ A transdisciplinaridade, diz respeito à interação total entre as disciplinas, indo além de qualquer disciplina, de forma que os alunos possam aprender para que servem os conteúdos e como tudo se interrelaciona no mundo (Beane, 1995, 2003; Leite et al., 2001, Pombo, 2005).

Considerando todos estes aspetos, decidimos integrar o nosso projeto nos conteúdos que a professora cooperante nos indicava para lecionar. Para além disso, foi também articulado com o projeto de sala “Ser português”, que pretendia valorizar os aspetos e características nacionais.

3.4- Preparação e planificação das ações

Iniciámos o projeto através do diálogo e da discussão de ideias. Vieira e Vieira (2005, p.23) realçam que “uma discussão denota uma troca de ideias com aprendizagem activa e participação de todos” e, portanto, podemos debater/discutir, em conjunto com as crianças, alguns tópicos, entre os quais, o que é a arte, quem a faz, que tipos de arte existem e onde a podemos encontrar, criando assim uma teia (cf. Apêndice 27).

Durante o desenho do projeto, consideramos que a abordagem à arte iria interessar às crianças, descobrindo os conteúdos a partir dessa abordagem. Inicialmente, pensámos em abordar os tipos de arte que eram considerados como mais conhecidos/desenvolvidos, desde a música, dança, pintura, escultura, teatro, cinema, fotografia, banda desenhada, vídeo jogos e digital, sendo que em cada semana de estágio iríamos abordar um dos tipos de arte, integrado num conteúdo curricular, e, avaliar, os conhecimentos sobre esse conteúdo através de um desafio (em grupos de dois) em cada semana.

No entanto, quando apresentámos a nossa ideia inicial do projeto à professora cooperante, esta explicou-nos que seria muito difícil abordar todos os temas propostos, e que seria melhor optar apenas por três ou quatro que realmente pudéssemos aprofundar.

Após considerarmos a opinião da professora, decidimos escolher apenas aquelas que mais facilmente poderiam ser articuladas com os conteúdos que nos viriam a ser propostos. De entre os tipos de arte mencionados anteriormente, decidimos abordar as áreas do teatro, da música e da expressão plástica (pintura, desenho, banda desenhada).

Considerámos de especial relevo a relação que estabelecemos com a orientadora cooperante, assim como com todos os restantes membros da instituição, uma vez que é em cooperação que o desenvolvimento surge.

Como Barbosa afirma:

(...) a relação que se estabelece, emergindo do interior da situação pedagógica, depende da própria organização situacional e esta encontra-se fortemente condicionada à interação entre: professor, aluno e o agente que no sistema educativo desempenha as funções de tutor do aluno (do educando).

(2000, p. 14)

3.5- Calendarização

Traçámos uma calendarização durante a nossa prática (cf. Apêndice 28) em que, como já foi referido, decidimos desenvolver/descobrir três tipos de arte, entre os quais a música, o teatro e a expressão plástica, sendo que a expressão plástica estaria aliada ao teatro e à música e, sempre que fosse possível, relacionaríamos os três tipos de arte mencionados. Pretendíamos que, tanto o teatro como a música fossem as duas principais áreas artísticas a abordar e, por esse motivo, decidimos implementá-las, com maior prudência, nos meses de dezembro (teatro) e janeiro (música).

Elaborámos uma calendarização, determinando algumas estratégias que iríamos desenvolver ao longo da nossa prática educativa.

O termo estratégia, é, em sentido lato, a consequência integrada de procedimentos, acções, atividades ou passos escolhidos com um outro claro determinado propósito (Vieira e Vieira, 2005).

Uma das estratégias eleitas na organização do grupo foi o trabalho em grande grupo para momentos que envolviam a tomada de decisões, mas na maioria das vezes, optámos por organizar a turma em pares.

Quer nos momentos de trabalho individual, quer nos momentos de trabalho a pares ou em grupo, promovemos situações de diálogo. (Ladd e Coleman, 2010). Apercebemo-nos de que as interações entre pares melhoram o desenvolvimento

cognitivo, proporcionando perspectivas alternativas em situações de solução de problemas (Piaget, 1965).

É ainda de referir que, dada a sua enorme importância, procurámos dar relevância à interdisciplinaridade ao longo deste estágio, relacionando todas as áreas, uma vez que este conceito aparece como intercâmbio recíproco e integração recíproca entre várias disciplinas, tendo como produto um enriquecimento recíproco (Guimarães, Pombo e Levy, 1993).

Tivemos como objetivo inicial a compreensão dos conteúdos, através da ligação das várias áreas, mas, esta temática da arte acabou por ir mais além do que os objetivos previstos. Este tema tornou-se, portanto, um foco para o desenvolvimento curricular e pessoal de todas as crianças da turma.

Esta interdisciplinaridade, aliada à transdisciplinaridade, que estava englobada no projeto “Descobrir pela Arte”, implicou, por sua vez, uma reorganização do processo de ensino/aprendizagem, exigindo de nós uma reflexão constante, como referi anteriormente, de forma a conseguirmos ligar as diferentes áreas, tendo quase sempre presente a área curricular de Português.

Ao longo do projeto, tentámos cumprir os objetivos previstos e, essencialmente, clarificar que a nossa passagem por este centro de estágio, nomeadamente por esta turma, não fosse apenas isso, uma passagem. Pretendíamos que fosse uma semente que deixássemos e que desse sempre frutos no futuro, ou seja, que os alunos mais tarde, se recordassem do tema da arte como algo que lhes é próximo e para o qual podem contribuir, mas principalmente, que fosse uma geração que desse especial valor aos nossos artistas portugueses e à arte que estes nos deixam, não a deixando de parte.

Com o desenvolvimento deste projeto, pudemos pôr várias aprendizagens em ação, desde os conhecimentos científicos aos conhecimentos práticos.

Barbosa realça que:

Partindo do pressuposto de que qualquer indivíduo em formação está sempre numa aprendizagem experimental e entendendo que essa experiência contempla tanto os aspectos afectivos como cognitivos

decorre daqui que a função docente deve pressupor o outro como um ser autónomo que possui os seus direitos e a sua liberdade.

(2000, P.52)

Desde cedo, traçámos alguns objetivos gerais e específicos, mas, ao longo do tempo, tivemos alguma dificuldade em concretizá-los. Devido à falta de tempo, a nossa orientadora cooperante, motivada pela preocupação em torno dos exames nacionais, aconselhou-nos, por exemplo, a não explorar os diversos tipos de arte que existem, à realização de uma visita a uma exposição ou a assistir a uma peça de teatro ou mesmo de preparar e realizar a divulgação pública do projeto para toda a comunidade escolar, uma vez que todas essas atividades englobariam tempo em demasia.

Consideramos que, as crianças, devem ser o centro do desenvolvimento no mundo, que não devemos apenas fomentar o conhecimento científico, nomeadamente o currículo, mas sim tudo o que está à volta dele, e isto, porque, o melhor desenvolvimento, é aquele em que conciliamos a teoria com a prática, o conhecimento dos conteúdos (teoria), mas também de tudo o que envolve essa teoria, na prática. O melhor desenvolvimento das crianças, dá-se através da exploração do mundo, daquilo que nos fascina. É a compreensão do real e a satisfação do próprio indivíduo através do seu trabalho que realmente devemos ter em conta, progredindo e inovando sempre as práticas adotadas.

O aluno é visto como um fator de inovação porque ele é o exportador do conjunto de informações, comportamentos, reações, conhecimentos ou até formas de estar (Campos et al,1996).

Sentimos sempre a necessidade de inovar também. E considerámos que devemos ter esta necessidade como uma aprendizagem significativa, que devemos levar connosco para o futuro enquanto futuras professoras/ educadoras, pois é através do progresso e da inovação que podemos melhorar a nossa ação, no sentido de melhorar e promover, paralelamente, as aprendizagens às crianças.

Vieira e Vieira (2005, pp. 89) afirmam que “a capacidade de resolver problemas com os quais nos defrontamos no nosso quotidiano exige, também, o uso do Pensamento Crítico.” Um cidadão, para viver, trabalhar e funcionar eficazmente

precisa de usar as capacidades de Pensamento Crítico para avaliar, tomar decisões, fazer juízos relativamente à informação, juízos esses que lhe permitem acreditar, obter e usar essa mesma informação.

Através das práticas que realizámos, concedendo alguma liberdade aos alunos, de criarem o que eles ambicionavam, conseguimos ver que estes estavam mais envolvidos nas atividades, sentiam-se mais responsáveis e, ao mesmo tempo, capazes de fazer diferente.

Esse era também um dos nossos objetivos iniciais e julgo que conseguimos concretizá-lo. As crianças sentiram-se envolvidas, realizaram bastantes aprendizagens e estavam expectantes por poderem descobrir mais sobre a arte.

Mas, para que este progresso e todas as aprendizagens que concebemos em conjunto com os alunos tivessem resultados, foi necessário criar um ambiente favorável ao longo do desenvolvimento de todo o projeto, através de recursos físicos e humanos, dentro e fora da sala de aula.

A escola deve criar condições para que o aluno possa representar um fator de mudança e de inovação, o que significa que a escola se deve organizar no sentido de conceder um grau de liberdade elevado ao aluno, fazendo-o participar e ser parte integrante da própria pesquisa (Campos et al, 1996).

Este foi um projeto através do qual fomentamos a aprendizagem das crianças mas, também, foi um projeto através do qual nós mesmas aprendemos, procurando informação sobre os diferentes tipos de arte e técnicas a utilizar, refletindo sobre a melhor forma de lecionar os conteúdos e manter as crianças envolvidas, não descurando dos objetivos iniciais.

4- Utilização de suportes visuais e audiovisuais

Ao longo da nossa prática procuramos englobar sempre os suportes visuais e audiovisuais, nas nossas planificações, visto que, quando os utilizávamos, as crianças se mostraram sempre bastante interessadas, tanto em observar o que estes transmitiam, como em manuseá-los.

Foi fulcral também preocupar-nos em criar as condições cognitivas, ambientais e materiais que levassem os alunos a, em grupo, definirem as suas metas de aprendizagem.

Segundo 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”.

Neste sentido, também Barbosa (2000) refere que ao professor compete organizar as condições de trabalho para que cada aluno possua a sua experiência social.

Para criarmos esse ambiente propício ao desenvolvimento das crianças, recorreremos diversas vezes aos suportes visuais e audiovisuais, visto serem materiais que facilmente cativam a atenção do alunos. Raully (1992, p. 121) afirma que “Graças à estreita associação de imagens e de comentários do formador ou já gravados, os auxiliares visuais e audiovisuais aumentam a compreensão, a assimilação e, conseqüentemente, facilitam a memorização da matéria abordada.”

As crianças mostraram sempre um grande interesse pelos suportes visuais e audiovisuais, uma vez que, na generalidade, todas elas gostam imenso de utilizar novas tecnologias. Exemplo disto foram as apresentações que fomos desenvolvendo em *powerpoint* e *Prezi*, vídeos e músicas que fomos explorando, entre outros meios (cf. Apêndice 29).

Kinney (2009) defende que as crianças estão mais visíveis e que a sua aprendizagem está-se a tornar visível através de fotografias, do diálogo e das apresentações visuais do processo e dos resultados da documentação na sua aprendizagem.

Não posso deixar de sublinhar o quão importante e ambicioso foi trabalhar, pela primeira vez, de acordo com a Abordagem de Projeto neste nível de ensino. Esta experiência demonstrou que esta abordagem é propícia ao desenvolvimento global da criança. É esta abordagem que, do meu ponto de vista, melhor permitirá que os alunos aprendam pela descoberta deles próprios a questionar o porquê, a criar hipóteses, a planear, a investigar, a organizar e a relacionar os conceitos.

Ao trabalhar com projetos, é possível desenvolver competências, propor tarefas complexas e desafios que estimulem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e completá-los, desenvolvendo-se a eles próprios.

As experiências de sucesso têm como consequência direta para o aluno a possibilidade de recriar o eu no interior do grupo e da organização em que está inserido, o que leva a uma valorização saudável da auto-estima (Marques, 1999).

É pertinente afirmar que, através das minhas observações e reflexões feitas, os alunos se mostraram bastante envolvidos em todas as atividades que circundavam histórias, reais e fictícias, através dos contos ou de lendas relacionadas com as diversas áreas.

5- Programa Intensivo de Estudos: Go Prince

Ao longo deste estágio, fui ainda congratulada com a participação num programa internacional intensivo de estudos, durante duas semanas (de 16 a 29 de novembro), que me permitiu adquirir um vasto conjunto de aprendizagens sobre Educação, mais especificamente, sobre Educação Especial.

Estas aprendizagens permitiram-me refletir sobre como podemos desenvolver determinadas temáticas de forma lúdica, envolvendo as crianças, por mais diferenças que tenham e forneceu-me uma panóplia de ideias inovadoras de métodos de ensino integradores, que surgiram em âmbito internacional, em discussão entre os sete países participantes (Portugal, Bélgica, Dinamarca, Turquia, Inglaterra, Holanda e Lituânia). Algumas das atividades desenvolvidas ao longo dos *workshops* realizados durante o programa, que foram, posteriormente, postas em prática no decorrer da minha prática educativa.

Este Programa Intensivo contribuiu tanto para a minha bagagem enquanto futura profissional, como para o meu desenvolvimento pessoal.

6- Balanço final do Itinerário Formativo em Ensino do 1.º CEB

Olhando para o caminho percorrido, posso afirmar que podemos aprender sempre mais, obtendo mais conhecimentos e ensaiando novos caminhos, confiando

nos benefícios da formação contínua e considerando que a aprendizagem se faz (ou se deve fazer) todos os dias e que, de dia para dia, tornámo-nos sempre mais e melhor.

A prática que realizei permitiu-me concluir que, todos os momentos em sala de aula são de transformar os dilemas enfrentados na sala em desafios para a profissão e para o futuro. Estes podem ser considerados espaços de aprendizagem profissional e melhoria pessoal, tanto para nós, como para os alunos.

Ao longo destes meses, vivenciamos algumas situações complexas, entre as quais, a falta de tempo para podermos lecionar os conteúdos, devido aos Exames Nacionais, mas procuramos sempre encontrar soluções e tomar decisões sobre a melhor atividade a desenvolver, como estimular os alunos a participarem nas aulas e como conseguir envolvê-los na aprendizagem dos conteúdos, de forma lúdica e de maneira a que essas aprendizagens lhes ficassem na memória não apenas como conteúdos científicos, mas como aprendizagens significativas para a vida.

Este método de ensino/aprendizagem tão lúdico implicou uma grande flexibilidade e imaginação, por minha parte, da minha colega de estágio, da professora cooperante e das crianças, para conseguirmos sempre relacionar os conteúdos com o projeto. No entanto, como, na minha opinião, se realmente queremos alguma coisa no seu total significado, se tivermos vontade de o fazer, e, se o trabalho em equipa for proveitoso, nada é impossível.

Por vezes, fomos confrontadas a tomar decisões de última hora, por exemplo, devido a imprevistos ou à falta de tempo, mas tudo isto foram aprendizagens que serviram para crescermos.

Considero que, é a partir de situações desafiadoras que devemos analisar as melhores metodologias a adotar. É fulcral criar boas condições de aprendizagem para os nossos alunos e procurar fazer com que eles se sintam parte integrante do que estão a fazer/aprender, pois só assim se dá o verdadeiro desenvolvimento.

PARTE II- EXPERIÊNCIAS-CHAVE

CAPÍTULO III- A promoção da leitura num envolvimento conjunto

1- A leitura enquanto experiência transversal

Uma das principais formas que o ser humano utiliza para comunicar é a linguagem, seja através de palavras, imagens ou desenhos. A linguagem pode ser entendida como uma das diferentes formas de comunicar, com a qual temos contacto mesmo antes de nascer. A ativação da capacidade inata para a linguagem vai-se desenvolvendo gradualmente, através da construção de estruturas mentais cognitivas, sendo que essa evolução se dá através do pensamento e da ação (Spodek & Saracho, 1998; Sim-Sim et al, 2008).

Tendo em consideração a importância do desenvolvimento da linguagem em contexto educativo, no decorrer dos estágios que realizei em EPE e em ensino do 1.º CEB, tive a oportunidade de compreender a forma como estas duas etapas se complementam, nomeadamente na promoção do desenvolvimento da linguagem. É sobre essa experiência educativa, que encaro como experiência-chave, que pretendo refletir, explorando a importância da leitura nos dois níveis em que tive oportunidade de estagiar.

Como afirma Stern (1928, citado por Vygotsky, 2001), é a partir dos dois anos que a criança compreende a diferença entre o signo e o significado, o que a consciencializa da função simbólica da linguagem.

Ao longo da minha prática pedagógica, procurei criar momentos destinados à promoção do desenvolvimento das habilidades inerentes ao processo de leitura. Aprender a ler, envolve processos psicológicos, como a perceção auditiva e visual, o espaço, o tempo, entre outros (Gonçalves, 1996). No entanto, os momentos de desenvolvimento da linguagem são influenciados também pelas experiências sócio culturais da criança como são exemplo, as funções da alfabetização no grupo social em que estamos inseridos ou, ainda, as experiências pessoais e práticas educacionais a que cada indivíduo está sujeito. (Goodman, 1995).

Um dos meus objetivos era promover a linguagem e, conseqüentemente, a leitura. Para isso, procurei dar voz às crianças, dando-lhes a oportunidades de criar discursos e explorarem as suas ideias. A exemplo disso, tentei envolvê-las nas

decisões e nos diálogos que tínhamos, tendo sido primordial ouvir as suas palavras, seguir as suas explicações, entender as suas frustrações e escutar os seus raciocínios (Ferreiro e Teberosky, 1982).

A leitura funcionou como resposta às aspirações da criança através do prazer que estas demonstravam em encontrar coisas e pessoas que lhe eram familiares ou de encontrar coisas e pessoas novas.

Realça-se o facto de, ao longo das atividades de caráter lúdico propostas e que promoviam a literacia, as crianças se mostrarem muito motivadas. Segundo Fernandes (2003, citado por Horta, 2007, p.10), “a promoção da descoberta/aprendizagem da leitura e escrita no jardim-de-infância só faz sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora”, e o mesmo se passou em primeiro ciclo, uma vez que um dos papéis do professor é dar continuidade ao trabalho do educador.

Ao longo da minha prática, nas atividades que desenvolvi nos dois contextos, procurei fomentar nas crianças o desejo de conhecerem a realidade e, paralelamente, um universo imaginário (contos de fadas, histórias fantásticas, livros de utopia), a necessidade de se afirmarem, procurar ideais, conselhos ou distrações (Bamberger, 1975).

Entre os dois e os seis anos, é a idade do livro de imagens, da descoberta do real ou da entrada no mundo da fantasia, quando a criança percebe o mundo em relação a si própria, utilizando os livros de imagens para a ajudarem a separar o seu “eu” do meio envolvente (Santos, 2000). Em EPE explorámos vários livros e descobrimos ainda a identidade do Sr. António, presente no projeto da Instituição onde desenvolvi o meu estágio (cf. Apêndices 14, 15 e 16).

A faixa etária seguinte (até aos doze anos), é caracterizada pela aproximação ao mundo objetivo e concreto (Santos, 2000). Entre outras atividades, descobrimos a história da vida da cantora e atriz Amália Rodrigues (cf. Apêndice 29, tópico 4) uma vez que esta é a faixa etária que é apresentada como a idade da história relacionada com o meio envolvente ou da descoberta dos factos pela leitura.

Nesta fase, a criança manifesta interesse e curiosidade perante as coisas que a rodeiam, as quais, no entanto, devem ser expostas sob a forma de histórias ou de acontecimentos vividos (Santos, 2000). Esta é também a fase em que, segundo Harris

(1970, citado por Bamberger, 1986, p. 43), “as crianças gostam geralmente de histórias curtas e fantásticas, que envolvem animais falantes, fadas e outras criaturas míticas”.

Dado o interesse das crianças pelas histórias fantásticas, fui acompanhando a minha prática com a exploração de histórias e lendas, inseridas, com especial relevo, na área do Estudo do Meio, com a leitura do episódio do “Gigante Adamastor” na descoberta do Caminho Marítimo para a Índia ou, ainda, com a exploração da “Lenda do Milagre das Rosas” (cf. Apêndice 29, tópico 2).

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano.

(ME, 2010, p.5).

2- Como as crianças constroem a leitura

A leitura pode ser explorada com recurso a imagens. Ao longo do estágio, tanto as pesquisas analisadas que eram trazidas pelas crianças e que continham imagens, como textos explorados em 1.º CEB (por exemplo “Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama”), foram explorados tendo por base a leitura das imagens, a partir de uma sequência de imagens ou da reconstituição da sucessão lógica e cronológica de um conjunto de imagens que se referem ao texto em questão (Cohen e Mauffrey, 1994) (cf. Apêndice 29, tópico 3).

É necessário referir a importância de ler para as crianças uma vez que este é um aspeto fulcral para o desenvolvimento da literacia emergente, para a exercitação do domínio da linguagem e também como forma de estimular o prazer da leitura (Nóvoa, 2009).

Com as atividades descritas anteriormente, tive também como objetivo a captação de um significado ou de uma mensagem (Santos, 2000). No entanto, mais

do que lhes transmitir um saber já feito ou a descodificação de um significado, importa despertá-los para o caráter mutável desse saber e torná-los permeáveis à ideia de que o conhecimento não se esgota nos conteúdos dos programas escolares, e que, por vezes, é conseguido através do conto de histórias.

A leitura de histórias pode ser muito mais do que o cumprir de uma rotina. Pode ser uma atividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” (Mata, 2008, p.80) que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito. A promoção da descoberta/aprendizagem da leitura e escrita no jardim-de-infância só faz sentido se envolvermos as crianças de forma funcional, interessante, lúdica e desafiadora (Fernandes, 2003, citado por Horta, 2007).

Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O desejo de ler “é a consequência lógica da descoberta da função do registo escrito” (Sim-Sim, 2009 p. 7). É preciso criar o hábito²¹ e com ele, naturalmente, surgirá o gosto (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). O desenvolvimento de interesses e de hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que principia no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida fora (Bamberger, 1986).

Um fator de motivação para a leitura consiste em a criança ver os adultos que a rodeiam a ler, sendo, na família, o ambiente privilegiado para a despertar para o interesse pela leitura (Manzano, 1988).

Ter em casa a acessibilidade do livro e dos restantes suportes de escrita constitui um elemento fundamental, já que permite que aqueles se tornem, desde cedo, objetos familiares para a criança (Santos, 2000).

Esta, ao ouvir histórias e recontá-las, tem a possibilidade de desenvolver a organização do seu discurso, a (re)construção das narrativas e a apropriação de elementos narrativos importantes para o encadeamento da ação (Azevedo, 2007), que levam a uma maior probabilidade de ter sucesso na aprendizagem da leitura e escrita (Zabalza, 1992).

²¹HÁBITO: “Tendência adquirida, estável, que facilita a prática de certos actos; modalidade motriz da memória que se manifesta na forma de actividades facilitadoras pela sua repetição; uso, costume, tradição, rotina; automatismo; aspecto.” Costa e Sampaio (1977)

Por diversas vezes, fui desafiada a ler, entre outros, alguns textos, pesquisas ou livros. Spodek e Saracho (1998) referem que ao lermos para os alunos estamos ainda a mostrar como se manuseia um livro, a analisar a sua progressão da frente para trás e a verificar que as histórias têm um início, um meio e um fim.

As histórias permitem que, as crianças, viajem no imaginário onde alimentam o seu mundo fantástico e possam ainda retratar acontecimentos reais, através das quais elas próprias se revêem no enredo e/ou personagens (Dyson e Genishi, 2010).

Tanto as pesquisas da história da vida do “Sr. António” como as histórias ou lendas que fomos lendo ao longo dos dois estágios, ao serem lidas ou contadas por um adulto, abriram uma oportunidade para que os mitos, tão importantes para a construção da sua identidade social e cultural, pudessem ser apresentados (Vieira e Fronza, 2011).

Para além das histórias presentes nos livros, das pesquisas ou da decifração da mensagem transmitida por imagens, explorámos também a leitura através de músicas e dramatizações. As crianças tiveram a oportunidade de recontar as histórias através de desenhos e da dramatização, o que as conduziu “a uma fácil identificação de um fenómeno ou de uma ideia” (Bruner, 1977, p. 88) (cf. Apêndice 29, tópicos 1 e 2).

Vygotsky (1962, citado por Sim-Sim, 2008) afirma que a leitura de textos de teatro e a representação dos mesmos pelas crianças é de grande importância no desenvolvimento sócio-cognitivo dos alunos. A dramatização é favorável à interiorização dos diálogos, numa atividade verbal coletiva, e, ainda, ao desenvolvimento de processos que auto-regulam o discurso interior da criança.

O texto dramático promove o contacto com uma forma de expressão escrita que os alunos encontram menos frequentemente e que lhes chama à atenção (ME, 2010).

Foi numa relação transdisciplinar, nascida por meio da exploração das histórias, pesquisas, dramatizações e da música, que tivemos a oportunidade de explorar a leitura, que permitiu às crianças, por meio da brincadeira, colocar em prática tudo aquilo que aprenderam, consolidando essas aprendizagens por meio da interação social (Katz e Chard, 1997).

A escola contínua integra e amplia a obra educativa também dos pais. Depois da família é a escola que exerce a influência máxima na transmissão dos valores, da cultura e das tradições sociais (Di Giorgi, 1980).

Cabe às instituições educativas, tanto em contexto de EPE como de 1.º CEB, proporcionar “tempos e espaços de leitura diversificados e atraentes e oferecer atividades regulares de leitura e de contacto com o livro”(Herdeiro, 1980 p. 46).

Segundo o Decreto-Lei nº 5220/ 97 de 4 de agosto, cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a EPE e a transição para a escolaridade obrigatória. De facto, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto – Perfis gerais de competência dos Educadores e Professores de 1.º CEB- cabe ao docente de 1.º CEB promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da EPE.

Como se pode verificar, é dever do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB assegurar esta continuidade entre os diferentes níveis de ensino e estabelecer articulação curricular, para que se possa respeitar o processo evolutivo natural da criança (Daniello, 1987, citado por Serra, 2004).

A correta “seleção de textos, a inflexão, o ritmo, a intensidade, o silêncio, a cadência, a emoção e a encenação, podem ter o condão de seduzir e prender os alunos à leitura” (Krasher, 2004, p. 77).

Conclui-se assim, que o educador e o professor acabam por assumir um papel de complementaridade, pois o sucesso da EPE “depende muito do modo como for continuada no nível seguinte, devendo existir uma sequencialidade entre ciclos ou a continuidade entre eles, pois é um dos fatores decisivos para o sucesso educativo” (Homem, 2003 p.17).

Cabe-nos a nós, enquanto orientadores(as), *afiar* a curiosidade das crianças e “facilitar-lhes oportunidades de leitura”, acompanhando e propondo, se necessário, o processo de seleção de livros (Sáiz, 2007, p. 165). Cabe-nos ainda mostrar e promover o prazer da leitura, demonstrando entusiasmo aquando das sessões de leitura e possibilitando a partilha das emoções e sensações que os textos provocaram (Azevedo, 2007; Mata, 2008).

Vivemos numa sociedade em que a comunicação é cada vez mais a palavra de ordem, com diferentes meios de transmissão de informação e há que desenvolver e dotar, os alunos, de capacidades para fazer a interpretação íntegra e a seleção do que é fidedigno (Gadotti et al, 1995). Por isso adotámos uma pedagogia em participação, tentando fomentar o diálogo, através da qual todos tinham a oportunidade de participar e refletir sobre os assuntos/temas que pretendíamos desenvolver e como forma de fortalecer a linguagem, a capacidade de expressão, o raciocínio e o espírito crítico. (Oliveira-Formosinho, 2013).

Esta estratégia foi um meio utilizado por o considerarmos facilitador de aprendizagens, já que facilitar as aprendizagens significa estar atento à criança, aceitar perder o protagonismo (Hohman et al, 1985, citado por Zabalza 1992).

A utilização da leitura enquanto estratégia, em ambos os contextos de prática educativa, revelaram-se experiências-chave que levo para o meu futuro profissional. A reflexão contínua em torno deste tema consolidou, em mim, a importância que a leitura assume tanto em idade pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ultrapassando a leitura enquanto currículo e desenvolvendo-se em prol da capacidade de comunicar, expressar ideias, extrair significados e construir opiniões.

Podemos concluir que a família, o/a educador/a ,o/a professor/a e toda a comunidade e o meio onde a criança está inserida acabam por assumir um papel de complementaridade, pois o sucesso do ótimo desenvolvimento da criança é conseguido tendo em consideração um conjunto de fatores e, depende muito do modo como for continuado no nível seguinte.

Capítulo IV- Experiências-chave em Educação Pré-Escolar

1-Uma documentação com significado

1.1- Princípios orientadores da documentação

A documentação foi um dos pilares ao desenvolvimento da minha prática, sendo que foi uma das aprendizagens mais significativas que realizei. Sendo que o JI onde estagiei, tinha como princípios o modelo Reggio Emília, este dá uma grande ênfase à documentação e ao que dela pode provir. A documentação como conteúdo, é o material que regista o que as crianças estão a dizer, a fazer e a produzir e como o pedagogo se relaciona com as crianças e com o seu trabalho (Kinney e Wharton, 2009).

Como princípios orientadores para a documentação, Kinney e Wharton (2009) traçam como fundamentais os princípios do respeito pelos direitos das crianças, a capacidade de os adultos serem capazes de ouvir e responder, as crianças como participantes e as crianças como agentes sociais ativos.

As crianças, ao serem participantes ativas, passam a ser construtoras de significado, onde a pedagogia da escuta e a imagem da criança como rica e talentosa revelam o potencial da criança. Através da documentação “ela torna visível (embora de maneira parcial e, portanto, partidária) a natureza dos processos e das estratégias de aprendizagem usadas por cada criança” (Rinaldi, 2006, p.68).

Portugal (2008, p.23) afirma que, segundo Zabalza (1992a) “deve ser dada oportunidade às crianças para aprenderem a participar no seu mundo”, contribuindo para ele através da sua sensibilidade, criatividade e espírito crítico. No entanto, é importante que elas se sintam seguras e tenham confiança nas suas capacidades e, para que tal aconteça, é necessário que se sintam aceites perante o grupo e que as suas participações sejam positivas, o que inclui sentirem-se autónomas.

1.2-Interpretação e atribuição de significados

Para que uma documentação faça sentido é necessário que haja uma boa observação, em torno do ambiente em que estamos inseridos. A observação torna-se, assim, o elemento fulcral para que tenhamos sucesso com o processo da documentação. É importante que observemos as crianças, isoladamente ou em grupo, as suas curiosidades, dificuldades, receios, interesses, dúvidas que vão surgindo e a forma como estas se vão desenvolvendo.

Na elaboração da documentação, o adulto envolve-se nos processos cognitivos das crianças, agindo contextualmente na redescoberta da experiência, colhendo diferentes pontos de vista e formulando questões capazes de ajudar a criança num percurso de pesquisa que é constantemente renovado.

Documentar pode ser visto como uma prática decisiva para comunicar e informar as famílias sobre os processos e percursos que os filhos viveram no tempo que passaram nos serviços educativos, um tempo em que elas não estão presentes, podendo também assumir uma vertente pedagógica para os educadores, com um carácter formativo, onde se pode pôr em prática processos de avaliação e de auto-avaliação.

O educador deve tornar-se no co-construtor das experiências de crescimento e aprendizagem das crianças, desenvolvendo as competências que o apoiem ao colocar questões a si próprio e elaborando hipóteses interpretativas sobre os pensamentos e ações das crianças.

Segundo Malavasi e Zoccatelli:

A documentação visa constituir um lugar privilegiado em que a teoria e as práticas se evidenciam e onde as diversas dissonâncias culturais e de pensamento que se encontram num grupo educativo sejam recebidas como valores e transformadas em ocasiões de conhecimento recíproco.

(2013, P.20)

Um material documental pode relatar, por exemplo, a identidade de uma creche ou de um JI, um grupo de sala, projetos, percursos ou até as ideias das crianças.

A documentação mostra-se como uma possibilidade de raciocinar sobre os processos realizados com as crianças, as modalidades através dos quais tais processos foram realizados e para refletir sobre questões iniciais e em elaboração, que guiam a ação pedagógica.

Tal como ao longo de toda a nossa prática educativa verificámos, a documentação não pode representar a última fase, frequentemente a final, de um percurso muito mais articulado e complexo que está em desenvolvimento e que nos permite avaliar o progresso das crianças (cf. Apêndice 31).

Segundo Malavasi e Zoccateli, a documentação:

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

(2013, p.20)

1.3-Quais são as boas perguntas?

Quando estávamos a desenvolver o nosso projeto, diversas vezes nos questionamos sobre quais as perguntas mais pertinentes a utilizar. Através da abordagem utilizada em Reggio Emília, as perguntas não devem ser retóricas, contendo já, implicitamente, a resposta, mas sim, devem ser abertas, de forma a podermos aprofundar e investigar por vários meios a resposta, e fazendo novas descobertas (cf. Apêndice 30).

A necessidade de uma resposta imediata não deve existir. Malavasi e Zoccatelli (2013) a propósito das sete regras para escutar, aconselham o leitor a

não ter pressa em chegar às conclusões, porquanto, as conclusões representam a parte mais efémera da pesquisa.

Não se pode apenas colocar as questões. As perguntas devem ser construídas de forma a que estas suscitem outras perguntas, onde é possível elaborar diferentes interpretações, dando razão a tudo.

Desta forma, a documentação torna-se cada vez mais compreensível, onde os pensamentos das crianças estão implícitos, assumindo a forma de interpretações dos significados possíveis do que aconteceu.

A documentação explica o processo de como todos os trabalhos se desenvolvem, o porquê de se realizarem e quais as suas finalidades. Isto é conseguido através de perguntas e interrogações provocatórias, que são realizadas tanto pelo educador, como pelas crianças.

1.4-A documentação enquanto processo globalizante

Para que a documentação seja eficaz e tenha efeitos positivos, esta deve ser feita, tendo em conta diversos fatores.

A documentação é planeada em grupo como um processo que ganha forma. Documentar em grupo, leva a que haja uma dimensão de partilha de saberes, de visões e perspetivas que difundem e se confrontam, dando oportunidade à reflexão em torno daquilo que se está a fazer e a realizar com as crianças.

É através do diálogo que as crianças se tornam num grupo de pessoas, numa comunidade, e é nesta etapa que devem aprender a gerir a sua capacidade de atenção, e isso só é possível através de atividades que ensinam as crianças a saber escutar e a aprender umas com as outras (Albarado, 1994; Dyson & Genishi, 2010; Katz & McClellan, 1997).

Tanto os espaços internos e externos devem dar prioridade à aprendizagem independente das crianças, à sua criatividade, à aprendizagem em grupo e individual, às suas competências e à necessidade de reflexão. Devemos encorajar as crianças a formular perguntas, fazer escolhas e a envolverem-se nas tomadas de decisão, sozinhas ou coletivamente (cf. Apêndice 33).

Por outro lado, pesquisas individuais, como pedimos às crianças ao longo do nosso projeto, serviram como instrumento de particular interesse para as reflexões diárias, sobre o que mais interessava às crianças e o que iam aprendendo com estas pesquisas (cf. Apêndice 32).

É muito importante ter em conta o interesse que as tarefas devem ter para as crianças, sendo que Dottrens (1974) explica que toda a tarefa cuja motivação é clara ao espírito do aluno, faz nascer nele o desejo ou a necessidade de a realizar.

Mas, é necessário também, ao documentarmos, saber o que devemos ou não documentar. Pensa-se que documentar significa sobretudo escolher, selecionar, por exemplo um ponto que seja relevante para relatar um pequeno espaço de vida ou alguma experiência.

O dia no JI pode ser objeto de documentação, valorizando e pondo em evidência situações e fragmentos de experiências vividas com as crianças mas, ao mesmo tempo, pode ser dada relevância à relação educativa onde se atribui um valor especial ao papel do adulto, que escolhe não apenas o que contar mas a quem, ao quê que deve dar voz e visibilidade e em que investir.

Dahlberg, Moss e Pence, citados por Malavasi e Zoccatelli (2013, p. 33) afirmam que “aquilo que documentamos representa uma escolha, uma escolha entre tantas outras, uma escolha na qual participam as próprias educadoras”.

Para que uma documentação seja uma documentação “bem feita” é importante que seja feita uma escolha específica do que documentar, por parte de cada educador e grupo de trabalho, ao investir na documentação enquanto prática que permite, apoia e reforça a partilha e a participação de todas as pessoas envolvidas no processo educativo (Malavasi e Zoccatelli, 2013).

Tentámos sempre que a documentação fosse, na sua maioria, dirigida às crianças, aumentando o nível de atenção para com o que estas diziam, faziam e interpretavam, dando-se especial atenção às suas ações e aos seus pensamentos. Sempre que documentávamos, as crianças sentiam-se importantes quando viam os seus pensamentos e trabalhos expostos, através de fotografias, filmagens ou mesmo através dos trabalhos realizados por elas próprias.

Esta documentação para as crianças tornou transparente a sua identidade, que ainda está em formação, valorizando a sua história pessoal, como

por exemplo o que a família fazia, através do relato e da descrição dos momentos vividos, assim como das suas próprias tomadas de decisão, normalmente expressas nas conversas de tapete.

Realça-se aqui a importância em que as crianças possam fazer escolhas, participando nas decisões sobre si mesmas (Oliveira-Formosinho, 2008; Vayer et al, 1999). Para as crianças, documentar, significa aprender a ter um ponto de vista, que expressam através de uma série de linguagens e que os outros respeitam e interpretam num ambiente em que escutar as vozes um do outro é entendido não apenas como um requisito respeitável, mas também como uma aprendizagem conjunta.

Ao entrarem na creche, os pais sentem-se apoiados e bem acolhidos se encontrarem também uma documentação que descreva a parte do dia que normalmente não estão presentes. A documentação oferece aos educadores mais uma ligação que lhes permite construir uma relação de confiança com as famílias. Através da documentação, as famílias devem-se sentir como parte da experiência dos filhos e ter vontade de participar nela.

No nosso caso, as crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, e, assim sendo, com estas crianças, é importante sermos nós, adultos, a dar-lhe voz, valorizando as suas competências e potencialidades.

O significado da Abordagem da documentação para as famílias é afetado pelo impacto que esta tem sobre as crianças e pela maneira como lhes são comunicadas as informações sobre a abordagem da documentação das aprendizagens iniciais. É com as atividades realizadas através da documentação que estamos perante uma prática democrática de partilha e participação de todas as crianças entre elas, para com a família e a comunidade envolvente.

A Abordagem da Documentação requer que os relacionamentos entre adultos e crianças sejam recíprocos, colaborativos, amigáveis, de pesquisadores unidos e, acima de tudo, "sintonizados" uns com os outros. Uma vez que os educadores precisam de ser observadores perspicazes, atentos para as possibilidades de aprendizagem, todos os dias trazíamos connosco câmaras fotográficas, de vídeo e gravadores de áudio, blocos de notas e uma

caneta, de forma a que estivéssemos sempre prontos para captar todos os momentos que pudessem surgir.

1.5- Como, quando e para quem documentar?

A estratégia da documentação permite monitorizar o desenvolvimento dos projetos, evidenciar os diversos significados que vão surgindo, dar voz às interrogações das crianças de forma a podermos envolver as famílias e a comunidade restante nas relações das crianças e no seu desenvolvimento.

Isto levou-nos, desde início, a desenvolver uma documentação baseada na diversidade, evidenciando os diversos meios de observação e análise disponíveis que nos levariam a tomar decisões.

São muito diferentes e numerosos os métodos de documentação, dos mais simples aos mais sofisticados. Pretende-se que o tipo de documentação se adequa ao momento em questão. Por exemplo, quando documentamos, nas atividades pontuais o que as crianças achavam sobre a família, recorremos a diversos materiais, entre fotografias, vídeos, papel de cenário, desenhos, relatos das crianças (cf. Apêndices 9, 10, 11, 12 e 13).

Ter à disposição uma grande quantidade de instrumentos, diferentes entre si, ajuda o grupo de educadores a realçar aquilo que pode servir como base da observação feita e do trabalho de redação, registo e reflexão sobre o progresso das crianças.

É importante que, ao longo do projeto e da documentação, as palavras do educador promovam, comuniquem, organizem, construam relações e dialoguem com as crianças o que se passou, o que se está a passar e o que querem que aconteça de seguida, criando assim um fio condutor que mantenha as crianças esclarecidas e envolvidas nas atividades, assim como os pais e a restante comunidade.

Cabe aos educadores promover situações que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de questionar, de criar opiniões com base na avaliação e ajuizamento enquanto processo educativo. Cabe-lhes a função de proporcionar momentos em que as crianças sejam capazes de se tornar narradoras,

com liberdade e tempo para nos dizer o que pensam e sabem, aprendendo a identificar as opções (Dyson & Genishi, 2010; Englund, 2000; Oliveira-Formosinho, 2013; Wolf, 2010).

É também importante que a linguagem utilizada, seja ela qual for, seja esclarecedora e produtiva. Tal como Malavasi e Zoccateli (2013) realçam, ao afirmar que para as crianças devemos utilizar a nossa melhor linguagem e não a mais simplificada.

À palavra escrita e oral que se foi desenvolvendo ao longo de todo o projeto, através das diversas conversas que tivemos com as crianças juntam-se outras linguagens, como as fotografias que explicam e transmitem também o que as crianças pensavam e sentiam, possibilitando a realização de conexões e cruzamento com outras linguagens. (cf. Apêndice 34)

Enquanto estávamos a documentar, tivemos sempre a sensação de que o tempo nunca era suficiente, o que fez com que, por vezes, nos sentíssemos incapazes de fazer tudo o que tínhamos planeado.

Para realizar uma boa documentação consideramos desde início necessário conseguir captar tudo o que achávamos relevante que se estava a passar à nossa volta, e essa foi uma dificuldade que senti enquanto estava a documentar. Um exemplo foi que, numa das vezes, no tapete, quando estávamos a realizar a análise das pesquisas trazidas pelas crianças, senti algumas dificuldades em registar tudo em tão pouco tempo. Enquanto conversávamos e analisávamos as pesquisas era necessário que, além de ouvir as crianças e dialogar com elas, ao mesmo tempo, estivesse também a registar num bloco de notas a conversa e estivesse também a registar através da fotografia o que se estava a passar.

Foi então que passámos a fazer, além dos registos momentâneos, um registo posterior, sendo que o tempo da documentação tornou-se um tempo não só do momento em que estávamos com as crianças, mas sim, um tempo que se prolongava para casa. Foi importante, quando chegávamos a casa depois de um dia de estágio, analisar o que tinha sido feito ao longo do dia ou relatar acontecimentos que não tivemos oportunidade de registar, e seleccionar o que era ou não relevante para permanecer na documentação.

O saber cortar e selecionar o que é realmente importante, faz parte de requisitos necessários a uma boa documentação, tendo em conta "como documentar" ou "o que registar".

Analisar a documentação feita ao longo do dia, permitiu-nos ainda interpretar e reprojeter ao longo do estágio as ações que se iriam realizar, de forma a consolidar os saberes em construção.

Ao longo do projeto, tivemos necessidade de alterar diversas vezes o que íamos fazendo ao longo do tempo, e isto foi-nos facilitado pela documentação que era realizada diariamente com as crianças, onde estas nos diziam o que queriam fazer e, à medida que os conhecimentos das crianças aumentavam, as suas ambições em realizar mais e melhor aumentavam também.

Assim, o tempo para a documentação necessita de ser organizado, devendo representar também um tipo de trabalho em progresso, conforme o ritmo do processo, as experiências vividas pelas crianças e as aprendizagens feitas.

A atividade documental requer também um espaço onde seja possível visionar muitos e diferentes materiais e elaborar pensamentos e reflexões. Ao longo da nossa prática educativa procuramos utilizar espaços que permanecessem visíveis para as crianças, as famílias e os colegas. Na sua maioria, ao longo do projeto "Profissões importantes que já sabemos", fomos expondo os nossos trabalhos nas paredes da sala de atividades (cf. Apêndice 35).

Tendo em conta os princípios inspiradores do modelo utilizado, são utilizadas as paredes para criar/expor a documentação. As "Paredes que falam" (Muri che parlano) são paredes de painéis virados para todos aqueles que, com curiosidade sobre o que pode acontecer num serviço, desejam construir ideias sobre o conceito de escola, de grupo, de criança e de família, mas também de relações, trabalhos ou da utilização dos materiais.

Acreditamos que as crianças têm o direito de serem ouvidas e têm coisas importantes para nos contar, e, para isso, precisamos de perceber as mensagens que estas nos transmitem. Segundo Dahlberg (1999,p.182) citado por Kinney e Wharton (2009), a documentação pode ser vista como narrativas das vidas das crianças e dos professores. A documentação tem por base consultar as crianças e ouvi-las, através de princípios básicos orientadores, segundo o

modelo Reggio Emília, considerados como importantes, e que nos permitem entender o seu desenvolvimento.

Podemos concluir então que o ato de documentar passa não só pela descrição do que é feito num determinado período de tempo. Documentar é a base para o processo de desenvolvimento da criança, uma vez que tem em conta os seus interesses e motivações desenvolvidos através da escuta e da sua participação ativa no dia-a-dia do JI é, portanto, a base para a planificação.

2-Planificar: as vozes das crianças

A planificação deve provir de uma análise conjunta de diversos materiais que obtemos através da documentação. É necessário que seja realizada uma análise de todas as ideias, todos os pensamentos e ações, que nos permitam perceber o que as crianças querem desenvolver. Isto é-nos facilitado através dos dados recolhidos na documentação que é feita diariamente com as crianças, onde estas têm uma voz ativa no dia-a-dia do JI.

Kinney e Wharton (2009) defendem que as crianças estão mais visíveis e que a sua aprendizagem está-se a tornar visível através de fotografias, do diálogo e das apresentações visuais do processo e dos resultados da documentação da sua aprendizagem.

É importante ter em conta os diferentes pontos de vista das crianças sobre os acontecimentos, através da elaboração de perguntas capazes de apoiar a criança numa pesquisa constante e renovada (cf. Apêndice 13).

É ainda fulcral que haja possibilidades de organização flexíveis, que permitam às crianças planear as suas atividades e enriquecerem-se a si próprias.

Delors (1999) defende que a educação proporciona o enriquecimento do homem independentemente da sua fase da vida. Para Delors, a criança deve aprender a conhecer, o que a capacita de meios necessários para compreender o mundo que o rodeia. Deve, por outro lado, aprender a fazer sendo que este é um pilar fulcral da educação na medida em que permite às crianças agir sobre o

mundo e, ainda, aprender a viver com os outros, dado que leva à descoberta das diversas manifestações da vivência humana, fomentando a aceitação e valorização da diversidade.

Através da importância que fomos dando às opiniões e ideias das crianças, ao longo da nossa prática, estas confiavam mais nelas próprias, mostraram-se mais expansivas e aptas em partilhar os seus pensamentos acerca de uma série de tópicos, o que as levou a elas próprias fazerem as planificações, através da sua exposição de ideias. Arends (2008) afirma que a planificação das atividades baseada nos interesses das crianças permite a distribuição do tempo, a escolha de métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo.

Segundo Zabalza (1994), a documentação facilita as planificações na medida em que permite ao educador/professor organizar conhecimentos, ideias, fazer previsão do processo a seguir, sequenciar atividades, tudo isto, com o propósito de alcançar os objetivos a atingir.

Baseadas no modelo adotado pela instituição (Modelo Reggio Emilia), as planificações foram elaboradas, tendo em conta os interesses e motivações das crianças, não existindo uma planificação prévia. Esta planificação era realizada posteriormente a uma documentação construída pela educadora e pelas estagiárias com as crianças, sobre as atividades a desenvolver. Lino (2007) afirma que no trabalho quotidiano que se desenvolve nas escolas, os professores, as crianças e os pais produzem a documentação que informa e dá forma às planificações curriculares que se desenvolvem no início e ao longo do ano escolar.

Uma vez que realizámos as planificações sem um modelo fixo a seguir, isto ofereceu-nos a possibilidade, de nós próprias, descobrirmos a melhor forma de como planificar.

Sendo que a base do Modelo Reggio Emilia é a escuta da criança e o dar voz às suas ideias, estas deviam estar, evidentemente, presentes na planificação, atribuindo-lhes, também, confiança e responsabilidade uma vez que através da aprendizagem da responsabilidade que passa pela confiança, partilha de poder e oportunidade de assumir e exercer responsabilidades, promovemos momentos em

que as crianças puderam participar ativamente nas decisões do grupo (Perrenoud, 2005).

2.1-Alteração dos objetivos gerais e diferentes capacidades das crianças

Hannah e Michaelis (1985) defendem que é provável que os objetivos gerais tenham de ser modificados, com base no prévio diagnóstico dos alunos, e foi o que aconteceu. Algumas crianças estavam preparadas para um trabalho mais avançado, enquanto outras tiveram necessidade de uma atenção especial.

Segundo Pessanha:

(...) ao longo do tempo as crianças tornam-se mais auto-suficientes e capazes de modificarem os seus ambientes de acordo com os seus desejos. As crianças mais novas influenciam o seu ambiente de forma passiva, isto é, as suas acções desencadeiam respostas diferenciadas por parte dos outros; à medida que se tornam mais competentes, as crianças procuram ou constroem os ambientes que melhor respondem às suas necessidades.

(2008, p.139)

2.2-Refletir para planificar, um ato conjunto

Procurámos ao longo do nosso estágio refletir em conjunto sobre as planificações que seriam feitas. Estas reflexões englobavam essencialmente a nós, estagiárias, às crianças, à educadora e às auxiliares da sala dos peixinhos. Achámos pertinente desenvolver uma reflexão conjunta dado que, segundo Rigolet (2006, p. 50) “é pela reflexão conjunta com a pessoa sobre o que verdadeiramente constitui, para ela, uma ajuda importante, que se inventam as boas soluções”.

Foi importante, ao longo dessas reflexões termos em conta todas as ideias, mesmo que estas fossem diferentes. A aceitação do outro implica o não elitismo e

a compreensão de valores culturais diferentes assim como a aceitação das suas sugestões e da sua influência/participação (Maria Luisa Homem, 2002). Para Dewey (2004), se não existir a comunicação de ideias, expectativas e opiniões entre os membros de uma sociedade, a vida social não pode sobreviver.

Segundo Teresa Vasconcelos (2009, p. 52-53) “Existe um centro, esse centro é constituído pelas interações, porque a criança existe na interdependência”.

2.3-O papel do professor/educador nas planificações

Achamos que o papel do professor/educador é fundamental para que haja um bom desenvolvimento da criança, mostrando novos caminhos, fomentando novas formas de descobrir, tendo uma postura aberta, reflexiva, que envolva as crianças nas novas experiências/ descobertas.

Leite, Malpique e Santos (1989) referem que, relativamente ao papel do professor/educador, este explica os fios da meada, negocia as regras, incluindo-se, por exemplo, no grupo, com a finalidade de determinar os objetivos comuns e os processos.

Tal como Hyson, citada por Edward ZIGLER (2004), refere:

Teachers of young children need to do more than give children a sweet, steady, intellectually shallow diet of things they already like. Being offered new experiences- and being supported in trying them out- provides children with a chance to develop new likes, new enthusiasms, and new areas of competence.

Cabe aos educadores promover situações que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de questionar, de criar opiniões com base na avaliação e ajuizamento enquanto processo educativo. Cabe-lhes a função de proporcionar momentos em que as crianças sejam capazes de se tornar narradoras, com liberdade e tempo para nos dizer o que pensam e sabem, aprendendo a identificar as opções (Dyson & Genishi, 2010; Englund, 2000; Oliveira-Formosinho 2013; Wolf, 2010).

Também relacionado com o papel dos educadores, relativamente ao currículo, Cuffaro (1995) defende que quando os educadores e as crianças partilham o desenvolvimento do currículo há uma participação de ambos, enquanto parceiros, na construção do conhecimento pela compreensão. É então necessário que a criança seja observada e escutada e vista como agente do seu próprio processo de construção. Para isso, é importante promover uma atmosfera de afeto e de técnicas disciplinares positivas, que propicie a possibilidade de escolhas, num exercício gradual de independência (Dahlberg et al., 1999; Oliveira- Formosinho et al., 1996, 2007; Rowe et al., 1994).

2.4-O que ter em conta para planificar?

Desde início, que, para além da documentação, consideramos como ponto-chave para a planificação, a participação. Como defende Alonso (1991, p.10), “la más completa participación (...) es aquella que se manifiesta en la adopción de decisiones”. Tomás e Fernandes (2011) vem realçar que a participação é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental que reforça os valores democráticos.

A participação estava visível ao longo da escuta das crianças, por exemplo, em algumas conversas de tapete que realizámos as crianças com o intuito de tomar decisões sobre o que queríamos fazer, os meios e métodos a utilizar. (cf. Apêndice 22) uma vez que é fundamental que as crianças se sintam interessadas, motivadas e envolvidas nas atividades que desenvolvem. Dottrens (1974) refere que toda a tarefa cuja motivação é clara ao espírito do aluno, faz nascer nele o desejo ou a necessidade de a realizar.

Durante as conversas de tapete, optei por uma postura calma, escutando as ideias, curiosidades e dúvidas de cada uma das crianças, estimulando a curiosidade no sentido de incentivar a sua participação das crianças.

Por vezes lançámos algumas perguntas incentivadoras, que não tivessem uma resposta direta, com o objetivo de as fazermos pensar (cf. Apêndice 14). Cousinet (1959, citado por Duarte, 2006, p.34) defende que não devemos dar

respostas à criança, mas antes “deixá-la pensar em lugar de pensar por ela” porque “ser afectuoso é também conhecer, ouvir, conversar e admirar a criança”.

Foi através da participação nas planificações, realçadas nas documentações feitas, que tivemos acesso ao que era significativo para as crianças.

Para que as crianças se sentissem seguras, tentámos que elas tivessem confiança nas suas capacidades e para que tal acontecesse foi necessário que se sentissem aceites perante o grupo porque ao sentirem que as suas participações são positivas, isto inclui sentirem-se autónomas²² (Zabalza, 1992a).

As crianças só poderão ter autonomia se tiverem a oportunidade de desenvolver a sua habilidade para criar os seus próprios julgamentos, com base no que experienciam, no seu ponto de vista e no dos outros, refletindo e comunicando com aqueles que as rodeiam (Dahlberg et al., 1999; Nolan, 1995).

2.5-Avaliar a planificar

Quando falamos em planificar, isto requer também que falemos na forma como vamos avaliar as atividades que vão ser desenvolvidas, a forma como as crianças vão estar implicadas e o que isto irá trazer de novo para elas e para o seu progresso. A avaliação deve realizar-se tendo em conta o nível de desenvolvimento de cada criança, assim como o nível de bem-estar e implicação nas atividades.

A avaliação estava diretamente ligada aos objetivos traçados em cada planificação, que, por sua vez, se fundamentavam nas metas a desenvolver.

Optamos por fazer planificações semanais, uma vez que estas se iam concretizando de acordo com o bem-estar e a implicação das crianças, que não era todos os dias igual, e, que, por vezes, se ia alterando, conforme os seus interesses.

Muitas vezes estavam presentes as conversas de tapete. Estas conversas tornaram-se fundamentais para o desenvolvimento do que as crianças queriam

²² Um sujeito autónomo é aquele que se constrói a partir das suas relações consigo mesmo, com os outros e com a realidade (Dias, 2005).

desenvolver e permitiu às crianças tornarem-se sujeitos ativos na tomada de decisões, dando importância às suas ideias e ao mesmo tempo concedendo responsabilidade nas decisões que tomavam (cf. Apêndice 16).

Aqui o educador toma uma posição importante na medida em que, segundo Laevers (1998, 2003), citado por Portugal:

A adoção de uma atitude experiencial na avaliação processual (focalizada no bem estar emocional e na implicação da criança) pressupõe a capacidade de o adulto se colocar na perspectiva da criança (e em consonância, ir mais devagar, dizer por outras palavras, propor outra abordagem, diversificar as atividades, dar mais atenção aquela criança, modificar a rotina da sala, etc.), mobilizando na relação dimensões como a empatia e intuição.

(2012, p.238)

Ao longo das planificações que realizámos durante o projeto “Profissões Importantes Que Já Sabemos” tentamos guiar-nos pelos interesses das crianças, criando atividades diversificadas e enriquecedoras no progredir do projeto. (cf. Apêndice 36)

Foi necessário criar todo um clima favorável, em que a criança se sentisse bem a todos os níveis e que estivesse envolvida, para que houvesse progresso.

Whitebread e Coltman (2012) afirmam que “Fundamentally, the child needs to become comfortable with, get to know, and relate to one or more key adults”.

Carrasco (1989) afirma que é necessário planear devidamente a avaliação, evitando o risco de a deixar ao arbítrio da inspiração ocasional. Uma avaliação bem planeada permitirá apreciar o progresso do aluno e a eficácia do programa escolar.

Planificar, requer muito mais do que estabelecer objetivos sobre áreas a desenvolver. Planificar, tem por base a escuta da criança, a importância que é dada aos seus interesses e motivações. É conferido à criança um papel ativo, dando voz ao que ela quer desenvolver, através da imaginação e do que aprende, com a colaboração de toda a equipa educativa e da restante comunidade envolvida.

Capítulo V- Experiências-chave em 1.º CEB

1- Refletir as práticas para um desenvolvimento gradual

Ao longo da minha prática pedagógica, tive a necessidade de ir refletindo acerca de todo o ambiente pedagógico em que estava envolvida, desde a minha prática até às atitudes tomadas pela orientadora cooperante.

Achei fulcral para o meu crescimento enquanto futura professora desenvolver uma reflexão, antes, durante e após o meu estágio uma vez que, considero, que é através da reflexão que podemos melhorar as nossas atitudes e as nossas práticas, tornando-nos assim profissionais mais eficientes, capazes de responder aos desafios do dia-a-dia.

De cada vez mais se utiliza a reflexão como um processo de evolução, como mecanismo para melhorar as práticas. São vários os autores que abordam a importância de refletir em educação ou sobre o ato de refletir. Zeichner (1993, p. 15) remete que, nas últimas décadas, “os termos prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se slogans da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo.”

Shulman (1987) define a reflexão como sendo como o conjunto de processos através dos quais um profissional aprende pela experiência e Nóvoa (1993) defende que a alteração das práticas educativas, que conduz à melhoria da qualidade de ensino, passa significativamente, pela formação reflexiva dos professores.

Citando Liston e Zeichner (1987), Rosales (1992, p. 127) afirma que “A reflexão sobre nós mesmos, sobre a nossa forma de actuar com os jovens e o compromisso para actuar de determinada maneira, é uma característica essencial desta ética da consideração”.

Iniciar esta prática de ensino no 1.º CEB iria exigir de mim a adequação das práticas ao contexto onde estava inserida e, por certo, através da reflexão isso seria mais fácil.

Esta prática leva o professor em formação a refletir também sobre temas de atualidade pedagógica, de entre os quais a motivação, a atividade, a colaboração e a comunicação. (Rosales,1992, p. 143)

1.1- Refletir no período de observação

Este foi um período de extrema importância, em que tivemos a oportunidade de refletir sobre o ambiente e as práticas pedagógicas, os maiores interesses das crianças, quais as maiores dificuldades de cada uma, conhecendo-as a elas e a todo o ambiente envolvente em que estão inseridas.

Neste período, o objetivo era de nós e a professora cooperante refletirmos sobre os conteúdos, a metodologia e sobre a sua atuação, em função das características sócio-institucionais em que exerce a sua atividade. (Rosales, 1992 p. 130).

A observação, que é feita diretamente por quem reflete ou a partir de observações feitas, está completamente presente no processo reflexivo (Lalanda e Abrantes, 1996).

Este período de observação mostrou-se um momento crucial para darmos início ao nosso projeto, uma vez que nos permitiu escolher um tema em que as crianças se pudessem sentir completamente envolvidas, felizes, com um elevado nível de bem-estar.

Bono confere uma grande importância à observação, para uma posterior reflexão, afirmando que:

Penser est pour lui une technique qui mérite à la fois exercice et observation. Il peut réfléchir sur la pensée en général et sur sa propre pensée. Il est l'objectif e til lui arrive de reconnaître que sa réflexion est parfois moins efficace. Il sait ce qu'il faut faire même quand il ne peut pas le faire. Il observe la pensée des autres, non comme un critique mais comme un cartographe qui observe le terrain.

(1985, p. 19)

Através da observação dos conteúdos que a professora ia lecionando, foi-nos possível observar e refletir sobre quais as áreas em que as crianças se sentiam melhor, através de comentários feitos por elas, sorrisos, do bem-estar que demonstravam.

Essas áreas eram a Expressão Plástica e a Expressão Musical, uma vez que sempre que a professora desenvolvia alguma atividade, as crianças mostravam-se muito bem-dispostas, sorrindo constantemente, brincando, ficando bastante entusiasmadas por exemplo, ao poderem utilizar diferentes materiais de Expressão Plástica e na exploração de músicas (cf. Apêndice 37).

1.2- Refletir ao longo da minha intervenção, como? E com quem?

As reflexões que foram feitas e que sustentam o que estou a redigir, foram realizadas ao longo da fase de estágio, tanto no período de observação como de intervenção.

Essas reflexões a que me refiro foram realizadas em conjunto, entre mim, a minha colega de estágio, as crianças e a professora cooperante. Também, após essa reflexão que era feita semanalmente, senti a necessidade de refletir individualmente.

É de referir que todo o processo educativo decorre através de relações interpessoais, sendo estas consideradas como imprescindíveis para o desenvolvimento da personalidade das crianças. (Jesus, 2004 p. 146)

Esta reflexão conjunta permitiu-me ter uma maior capacidade de análise, tendo em conta diversos fatores que, por vezes, podia não considerar relevantes, mas que, para os outros intervenientes eram significativos. Isto permitiu-me ver determinados pontos com uma outra perspetiva e que depois de analisados, tive a oportunidade de refletir individualmente, onde expus os objetivos iniciais e que considerava importantes a ter em atenção em como atingir o progresso individual e profissional, através dessas práticas.

Consegui descobrir como melhorar as práticas de forma completamente distinta, errando, e, contornando esses erros de seguida com novas possíveis soluções e estratégias.

Tendo em conta que a maior parte da nossa prática educativa foi desenvolvida através do projeto “Descobrir pela Arte”, nomeadamente o currículo que levou a sermos capazes de refletir sobre como relacionar diariamente o projeto com o currículo, atingindo os objetivos tentando sempre desenvolver a arte. Para que isso fosse possível, foi imprescindível a reflexão constante com a minha colega de estágio sobre como iríamos interligar tudo, sem descorarmos dos objetivos previstos.

Por vezes, pensar em atividades que se pudessem encaixar em determinados conteúdos, tornou-se uma tarefa bastante desafiadora, ao tentarmos por exemplo encontrar diferentes estratégias que nos fossem flexíveis ao ponto de poderem, ao mesmo tempo, envolver as crianças nas atividades, desenvolver os conteúdos e interligar com o projeto. Couvaneiro e Reis (2007) referem que para progredir é necessário parar para refletir e, serenamente, avaliar para, se necessário for, refazer ou retomar novos caminhos para conseguir ir mais além.

Neste campo, a Orientadora Cooperante tomou sempre uma posição de espírito crítico, capaz de ver quais os pontos fortes presentes nas nossas planificações e quais os pontos que deviam ser melhorados, dando-nos várias vezes, também ela algumas sugestões.

Por vezes, pequenas dicas dadas pela professora, foram importantíssimas para o meu desenvolvimento, criando métodos de ensino e de aprendizagem mais eficazes, mas também toda uma panóplia de aprendizagens conjuntas, quer a nível pessoal como social.

Pinto (2005, p. 86) afirma que “Esta cooperação, promoveu as aprendizagens e ajudou na expressão dos saberes, fomentando a sua evolução. Assim, a leitura, a escrita, os números, aparecem contidos na expressão das suas vivências: têm uma função, um significado, servem para comunicar, para dizer coisas.”

Fui desafiada, na minha prática, a refletir de forma crítica como poderíamos desenvolver as diferentes temáticas de forma criativa, desenvolvendo em parceria o currículo e construindo a nossa formação, uma vez que, segundo Nóvoa (1992), a formação só se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas.

Ao longo da minha prática, uma das dificuldades que senti era a falta tempo que tínhamos para desenvolver o currículo. Por vezes, as nossas planificações não

eram postas em prática na sua totalidade, devido ao pouco tempo que nos era facultado²³.(cf. Apêndice 38). Senti essa dificuldade uma vez que não se deve subtrair o tempo necessário à elaboração de um bom plano, instrumento de utilidade decisiva para orientar a implementação das acções e garantir a sua eficácia (Precioso, 1997).

É ainda de referir que o desafio de narrar e refletir, sob forma escrita, neste caso, no meu bloco de notas, acerca das experiências vividas ao longo deste tempo em que desenvolvi a minha prática, demonstrou ser um extraordinário processo de construção. Refletir sobre as observações e descrições da minha prática permite, portanto, a continuidade da minha formação.

Fomos sempre refletindo também com os alunos sobre o que já sabiam, partilhando conhecimentos prévios, discutindo o porquê das práticas adotadas, qual o intuito de as termos utilizado.

Isto tinha como objetivo que estas se sentissem também elas capazes de atingir o seu próprio progresso, tendo noção da importância do seu contributo nos trabalhos desenvolvidos ou da partilha de conhecimentos e se sentirem, elas próprias, a essência do trabalho que estava a ser desenvolvido.

As comunicações múltiplas criadas em grupo entre as crianças, foram geradoras de conhecimento e de descoberta (Pinto, 2005).

Por diversas vezes, partíamos do que os alunos já sabiam, para o que íamos desenvolver, dando lugar à partilha de conhecimentos e à reflexão sobre a forma como essa informação nos poderia ser útil.

Demos voz ao que estes já sabiam ou gostavam de saber, tendo em conta o seu feedback em relação às nossas propostas e dando a oportunidade de partilhar saberes, de expor as suas ideias. É imprescindível que, para o aperfeiçoamento do funcionamento das áreas e do próprio professor, seja tido em conta o feedback que este recebe dos seus alunos (Jesus, 2004).

Com isto, tínhamos em vista o desenvolvimento progressivo e conjunto, das crianças, do professor e o nosso desenvolvimento enquanto futuras profissionais de

²³Devido à preparação para os Exames Nacionais do 4.º ano do 1.º CEB.

educação. Exemplo disso foi, ao iniciarmos o projeto, a conversa realizada com os alunos sobre o que já sabiam e o que gostavam de aprender. (cf. Apêndice 39).

Esta experiência permitiu-me compreender que a rede de conhecimentos possibilita às crianças refletir sobre essas relações, sobre o processo de conhecimento, isto é, sobre o próprio ato de conhecer (Katz & Chard, 1997).

1.2.1- Avaliar para refletir

Ao longo das atividades fui desafiada a ir refletindo através da avaliação que ia fazendo, centrada nas estratégias que utilizávamos, assim como na dinâmica das crianças e nos conhecimentos que estas tinham e adquiriam ao longo do tempo.

Por vezes, o termo avaliar não pressupunha termos uma tabela com o registo de “conhecimento adquirido” ou “conhecimento não adquirido”, esta avaliação reflexiva, como procedimento de formar, pressupunha, implicar-se com o outro, transformar e, transformar-se, transcender e, transcender-se, atingindo o máximo de nós, nos outros e, com os outros (Couvaneiro & Reis, 2007).

Durante os momentos em que os alunos desenvolviam os seus trabalhos, a pares ou individualmente, pude ter uma melhor perceção das suas dificuldades e potencialidades, registando no bloco de notas e, posteriormente, refletindo sobre quais as estratégias a adotar para ultrapassar essas dificuldades (cf. Apêndice 40).

Essa era, segundo Pais e Monteiro (2002), uma avaliação que permite ao(a) professor(a) refletir sobre as suas práticas, adaptando-as às reais necessidades de cada aluno(a).

Avaliar e refletir num só processo, como já referi anteriormente, permitiu-me ser capaz de verificar e entender as dificuldades e potencialidades existentes dentro da sala, e, sobretudo, a aprender como melhorar, que, por vezes demorava algum tempo, necessitando de pôr diversas estratégias em prática, mas, quando atingia os objetivos previstos e os(as) alunos(as) estavam completamente implicados nas atividades, eu sentia-me motivada, enquanto aprendiz que sou.

Como defende Freire (2012, p.49), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Quando os alunos não atingiam os objetivos previstos, pedíamos que estes fossem capazes de refletir sobre o que foi feito, o que não correu como esperado e quais os caminhos percorridos. Isto permitiu que também nós conseguíssemos percebê-las e ajudá-las a ultrapassar as maiores dificuldades, ou mesmo, melhorando alguma parte da atividade que pudesse não estar bem explícita, e que as pudesse ter levado a abraçar outros caminhos.

Deve ser dada, permanentemente, a grande importância de ouvir as crianças, sendo que, segundo o Artigo 12.º da CDC (ONU/CDC, 1990) as crianças tem o direito de exprimir livremente os seus pontos de vista sobre questões que lhes digam respeito e de os ver tomados em consideração. Com isto, podemos atestar que o ato de pensar reflexivo requer ainda a atitude de disponibilidade para suspender o desenvolvimento da atividade mental perante a suspeita de obstáculos ou incertezas no percurso. (Lalanda e Abrantes, 1996).

Esta avaliação levou-nos, por vezes, à alteração das planificações, que visava adequar as estratégias às dificuldades de cada um. Por exemplo, por vezes, já não se recordavam de determinados conteúdos-base e era necessário rever essa parte, criando novas atividades, como forma de revisão de conhecimentos (cf. Apêndice 41).

Além da avaliação e reflexão que íamos fazendo diariamente, através dos trabalhos propostos, no final da nossa prática também as crianças, os pais e a professora cooperante tiveram a oportunidade de refletir sobre o que aprenderam ao longo da nossa intervenção (cf. Apêndice 42). Posso concluir que, através da análise do livro de opiniões, que o que as crianças acharam de maior interesse foi de facto terem a oportunidade de serem elas próprias, por vezes a criar os Teatros que íamos desenvolver e, sem margem para dúvidas, o livro criado por elas “O Fado e a Sua Rainha”, que estava integrado na Música e diretamente ligado à área de Português (cf. Apêndice 29, tópico 4).

Refleti antes, durante e depois, tanto num período de observação como da minha prática, e estas reflexões foram a base para o meu crescimento. Refletir sobre o que faço ou o que planeio é a melhor forma de rever a minha ação, assim como refletir em conjunto, que só vem potencializar a otimização dos meus atos.

1.2.2-A reflexão como processo de adequação à mudança

O mundo está em permanente mudança e evolução. Considero que a reflexão é um processo vital para podermos acompanhar essas evoluções e/ou transformações, para que nos seja possível evoluirmos também enquanto profissionais e permitir que haja um processo de ensino e de aprendizagem baseado no progresso, refletindo sobre os caminhos a traçar, as modificações a fazer.

Como refere Almeida (1991, p.54), “educar é essencialmente preparar as novas gerações para a mudança, e não para a estabilidade”, educar para a mudança é preparar as novas gerações para conseguirem gerir a mudança, investigando a nível científico e tecnológico, tendo sempre presentes o estímulo de um pensamento rigoroso, crítico e criativo e flexibilizar as mentes.

O pensamento reflexivo contribui, indubitavelmente, para a promoção do progresso (Lalanda e Abrantes, 1996). Esta é uma conquista que deveria estar presente em todos os professores/educadores, visto que, segundo Couvaneiro e Reis (2007, p.23), “A escola é pois espaço privilegiado de mudança. Permite uma reflexão centrada e abrangente na dinâmica dos seus actores”.

A formação que temos ao longo da vida permite estarmos constantemente a tomar novos caminhos, associando as técnicas e os instrumentos mais adequados à transmissão de saberes. Isto deve estar presente na formação dos professores, quando refletimos sobre o que aprofundamos e queremos rever as nossas práticas. Esta reflexão são momentos em que trabalhamos de diversas formas, com nós próprios, com as crianças e com todos os outros que nos rodeiam, permitindo a reflexão sobre os modelos adotados e mudá-los ou ajustá-los, se necessário for.

É imprescindível partir das dificuldades e dos interesses dos alunos, e procurar entendê-los, facilitando e abrindo novos trilhos neste ofício de ensinar e aprender.

2- Múltiplos contextos, múltiplas ideias- uma prática construída pela partilha

Ao longo do caminho que percorri no primeiro ciclo, enquanto estagiária, tive a oportunidade de participar durante duas semanas num Programa Internacional e Intensivo de Estudos (ISP:GO PRINCE)²⁴, em que, através das partilhas experimentadas, fiz múltiplas aprendizagens que se tornaram bastante significativas e, por sua vez, imprescindíveis, no desenvolvimento do meu estágio.

Como defende Arends (1995), é através do diálogo sobre a experiência de cada um que as ideias são aperfeiçoadas ou alargadas e a procura de novas estratégias de ensino que promovessem o envolvimento, a inclusão e o desenvolvimento dos alunos nas atividades, foram um dos objetivos a atingir neste programa.

Durante duas semanas, pude desfrutar da partilha de saberes entre os sete países envolvidos, assim como da criação de atividades, em que todos, dentro do seu grupo internacional, puderam partilhar as experiências, aprendendo e progredindo mutuamente. Isto veio mostrar que, é consensual, que a confiança decorrente da partilha e do apoio se traduz numa maior disponibilidade para fazer novas experiências, que conduzem a uma maior motivação e aperfeiçoamento (Hargreaves, 1998).

O progresso e a cooperação foram, sem dúvida, palavras de ordem presentes neste caminho. Johnson e Johnson (1989) definem que cooperação é um processo interativo que proporciona às pessoas diversos conhecimentos, soluções criativas para muitos problemas, tendo como base uma interdependência social positiva. Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (1994) referem que a cooperação é um processo interativo que possibilita a construção de respostas criativas.

As visitas realizadas a escolas de referência e a instituições revelaram-se uma mais valia para nos apercebermos de como podemos incluir as crianças em atividades. Esta foi também uma forma de chamar a atenção para a promoção e

²⁴ISP: GO PRINCE- Intensive Study Program. Inclusive Education in Early Childhood Education: Developing Good Practices.

Este programa desenvolveu-se em Coimbra, Portugal, entre os dias 16 e 29 de novembro de 2014 e contou com a presença de sete países, entre os quais, Bélgica, Dinamarca, Holanda, Inglaterra, Lituânia, Portugal e Turquia.

cooperação entre professores(as), alunos(as) e alunos(as)-professores(as). As reflexões que eram realizadas diariamente, em que cada um tinha a oportunidade de dar a sua opinião tornaram-se a base de um desenvolvimento pessoal e profissional concretizado ao longo destas duas semanas.

Estar envolvida num projeto desta importância fez-me refletir sobre o apoio direto que deve ser dado às crianças, num trabalho de colaboração e cooperação de maneira a que desenvolvam estratégias que promovam o sucesso escolar (Correia, 1997).

Segundo Barros (1994), colaboração é um trabalho em comum com uma ou mais pessoas e cooperação significa auxílio e contribuição. Este parecer vem complementar-se com o de Correia (1997) quando afirma que a colaboração é uma componente essencial da inclusão, definindo-a como sendo o trabalho conjunto de dois ou mais professores/as (ou de outros agentes educativos), no sentido de dar resposta aos problemas educacionais que lhes são colocados no seu dia-a-dia escolar.

2.1- Bagagens pedagógicas do ISP

Este programa, assim como o que realizei no ano anterior (IP: TACOREC²⁵) veio mostrar-me a importância de uma formação contínua e da partilha de saberes e culturas uma vez que englobava uma diversidade de atividades que nos permitiram conhecer também a cultura dos países presentes, com uma noite dedicada à apresentação de danças, comidas, músicas e jogos tradicionais.

Uma das atividades promovidas durante os Workshops, que visava o desenvolvimento da leitura de histórias de forma criativa e em que as crianças estavam envolvidas, foi um exemplo de uma das atividades adaptadas do programa ISP:GO PRINCE no meu estágio (cf. Apêndice 29, tópico 3). Esta atividade pretendia partilhar, discutir e oferecer oportunidades para que houvesse “feedback” entre as crianças e essas, são maneiras importantes de se construírem ideias individualmente ou em grupo (Edwards et al, 1999).

²⁵IP: TACOREC- Intensive Program. Talented childrens Talented teachers: Competencies, Resilience and Culture.

Este programa desenvolveu-se em Kortrijk e em Tielt, na Bélgica, entre os dias 17 e 30 de novembro de 2013 e contou também com a presença dos sete países enunciados anteriormente.

Aquando da preparação das apresentações finais, elaboradas por cada grupo internacional, recolhermos os principais pontos abordados ao longo destas semanas, assim como as estratégias educativas que consideramos de maior relevância que eram utilizadas em cada país, discutindo-os e adaptando-os também na nossa apresentação final.

A apresentação final foi o fruto de um trabalho contínuo e progressivo, baseado na partilha de saberes e das aprendizagens feitas ao longo destas semanas e que me forneceram uma enorme bagagem de saberes e atividades a pôr em prática no meu estágio e no meu futuro.

Na minha prática educativa, como forma de cativar a atenção dos alunos e de os envolver nas atividades, criámos cartões (verdes e vermelhos), em que, estes reviam os conhecimentos, mostrando o cartão verde se concordassem com algumas afirmações e mostrando o vermelho se não concordassem, e, justificando o porquê dessa cor. Este foi um exemplo de outra atividade que desenvolvemos na nossa apresentação final do programa ISP:GO PRINCE e que adaptei, posteriormente à minha prática, com o objetivo de dar, mais uma vez, voz às crianças.

A utilização destes e de outros recursos criados, de forma adaptada a cada situação e em resposta às necessidades, permitiu criar um ambiente estimulante e facilitador de aprendizagens significativas (Aran, 1996; Souza, 2007). A comunicação é a chave para o sucesso de relacionamentos profissionais bem sucedidos (Dettmer, Dyck & Thurston, 1999). Assim, comunicando e interpretando, fui colocando em prática e partilhando os conhecimentos obtidos por meio das inter-relações com todos os sistemas que me rodeiam (Barbosa & Horn, 2008; Samuelsson & Carlsson, 2008).

2.2- A cooperação com vista ao progresso

Dado que as relações colaborativas e colegiais permitem que os/as professores/as aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências (Hargreaves, 1998) realço, mais uma vez, o trabalho em cooperação que houve ao longo do programa que procurei desenvolver também ao longo da minha prática, não só entre os profissionais docentes e não docentes, mas também entre os alunos.

É importante que as crianças possam partilhar conhecimentos e, o trabalho em grupo, é a melhor forma de o fazer. Para Slavin (1990 citado por Sachs et al., 2003), “the goal of cooperative learning is for students to help each other succeed academically”. Esta perspetiva implica uma mudança de mentalidades, que permita encarar o processo educativo como um ato partilhado de construção conjunta de conhecimento, no qual todos têm um papel ativo (Cuffaro, 1995).

Considero que estas experiências que realizei, em Portugal e na Bélgica, foram das mais enriquecedoras ao longo de todo o meu percurso académico, e que, com toda a certeza, ficarão presentes na minha memória para sempre.

Uma prática baseada na partilha de saberes, na cooperação, na reflexão, no envolvimento e na formação contínua penso que serão os pilares para o progresso do processo educativo. Estanqueiro (2012, p.21) refere que “a cooperação é um sinal de qualidade educativa” e o trabalho em cooperação é a chave para o desenvolvimento pessoal e profissional (Roldão, 2007).

Thurler e Perrenoud (2006) afirmam que se queremos melhorar as condições de ensino, é necessário unir esforços e trabalhar em cooperação profissional e, por isso, procurei criar um ambiente em que todos eram incentivados a participar, em cooperação, partilhando e negociando democraticamente por objetivos significantes e comuns a todos (Afonso, 2007; Gonçalves, 2002).

Um dos grandes desafios que hoje, se coloca ao ensino é o de conseguirem uma boa prática de trabalho em equipa, que seja eficiente, onde as diversas contribuições se complementem, uma vez que os professores de ensino regular e os de apoio, ao trabalharem em conjunto, reconhecem que a conjugação dos seus saberes beneficia todas as crianças (Rainforth & England, 1997).

Surge assim, a necessidade de uma constante investigação em educação, desenvolvendo-se profissionais curiosos, o que, segundo Alarcão (2001), implica desenvolver competências para investigar a ação educativa e partilhar resultados e processos com outros.

Uma educação de qualidade, segundo Hargreaves (2004, p. 46), “(...) implica que os[as] docentes assentem a sua prática numa base de pesquisa e de experiência sobre o ensino (...)”. A aprendizagem constrói-se ao longo do tempo, cooperando, onde todos ensinam e todos aprendem, através da partilha de saberes e das diversas formas de interação com a comunidade (Niza, 1996).

Couvaneiro & Reis referem que:

A formação ao longo da vida permite aquilatar, em cada instante, os novos percursos. Descobrir a forma alquímica, dos condimentos da mudança. As técnicas e os instrumentos mais adequados à transmissão de saberes. A formação dos professores, em momentos de aprofundamento e de revisão das suas práticas, tem que se constituir em momentos de encontro: consigo próprios, com os outros, com o seu percurso pessoal e colectivo.

(2007, p.27)

É na procura de uma formação constante que se pretende analisar condições, potencialidades, obstáculos, mecanismos, procedimentos, agentes de mudança (Nogueira, Rodrigues e Ferreira, 1990). Rocha (1991, p. 183), citando Odete Valente (1988) afirma que “a inovação é uma mudança liberada, original, específica, e que se espera poder contribuir para melhorar a qualidade da educação”.

Numa fase de evolução social, com a otimização dos processos de aprendizagem, torna-se fundamental despertar as pessoas para mobilizar conexões (Picado, 2010) e, por isso, deve dar-se uma continuidade orgânica na formação, desde o começo dos estudos até ao fim da carreira (Cró & Andreucci, 2009).

A participação no programa IP: TACOREC em 2013, assim como no programa ISP GO PRINCE em 2014, revelaram-se experiências inesquecíveis, que em muito contribuíram para a minha prática e para o meu futuro. Não foi só uma

partilha de saberes entre sete países diferentes durante duas semanas, mas sim um desenvolvimento da mentalidade, aceitando as diversas culturas, saberes e estratégias utilizadas. Foi a convivência permanente durante dia e noite com pessoas de outras culturas, conhecendo-as e acabando por nos integrarmos nelas também.

Foi com grande satisfação e orgulho que tive a oportunidade de mostrar o que a nossa cultura e as nossas tradições têm de melhor. Oliveira (1991, p. 227) refere que “a educação, qual magia do conhecimento, é uma arte de aprender e ensinar, não se processando apenas numa direcção, mas irradiando, sendo um meio de transformação de mentalidades e costumes.”

Progredir em educação implica uma mudança pedagógica, pondo em causa as estratégias de hoje, para um aperfeiçoamento do amanhã. Uma forma de interrogar os conteúdos da educação, as concepções, as estruturas e os métodos. Ao longo do caminho percorrido na minha prática, foi fulcral ter em vista o progresso, estar aberta à possibilidade de mudança, de aceitar a opinião do outro, e de refletir sobre as diferentes opiniões e experiências vividas pelos que me rodeiam uma vez que a disponibilidade para a mudança é uma das qualidades exigidas ao educador (Cró, 2009).

Capítulo VI- Abordagem de Mosaico

Neste capítulo apresento o exercício de investigação realizado no estágio desenvolvido em Educação Pré-Escolar.

Dado que este foi desenvolvido em cooperação com a minha colega de estágio, todos os dados recolhidos e análises realizadas, foram, portanto, concebidos em conjunto.

Segundo Ponte (2002) a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento, sendo um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente.

A presente investigação pretende dar “voz” às crianças, escutando-as, de forma a percebermos como estas se sentem no Jardim de Infância, uma vez que ela, face aos investigadores, tem passando a ser considerada como uma participante do próprio processo de investigação (Filho & Prado, 2011; Moss, 2001).

Este exercício de investigação (Abordagem de Mosaico) pretendeu analisar as conceções das crianças relativamente à forma como estas se sentem no Jardim-de-Infância, envolvendo-as no processo de investigação e tendo em linha de consideração as suas opiniões e a dos que as rodeiam, através de diferentes métodos. Como refere Lansdown (2001) consultar as crianças, tirando partido das suas perceções, conhecimentos e ideias, é essencial para o desenvolvimento de políticas educativas eficazes.

A Abordagem de Mosaico centra-se precisamente nessa tentativa de possibilitar à criança pequena, e até mesmo à criança “pré-verbal”, a oportunidade de ser escutada de modos diversos, evitando excluí-la apenas porque ainda não acedeu a uma estrutura de comunicação semelhante à do adulto.

Esta metodologia tem em linha de conta ainda a Pedagogia-em-Participação e a autogestão infantil. A autogestão infantil, surge no sentido das próprias tentativas das crianças gerirem as suas vidas e para desenvolver competências tem sido um tema fundamental em muitos dos projetos de pesquisa, bem como projetos de desenvolvimento. Estas iniciativas têm apontado como as

crianças são ativas na criação das suas próprias vidas e como elas, através das atividades, adquirem competências e criam relações sociais.

É de realçar ainda que a análise dos modos de participação das crianças em contextos de educação de infância (em processos de investigação ou na própria prática educativa) tem ganho relevo nos últimos tempos.

1- O que é a Abordagem de Mosaico?

A Abordagem de Mosaico é uma forma de escuta que reconhece as crianças e os adultos (equipa educativa, pais, entre outros) como co-construtores de significados (Edwards et al., 1998; Forman & Fyte, 1998).

Esta abordagem reconhece as crianças como co-construtoras de significados e especialistas da sua própria vida e faz repensar nos pontos de vista e nas experiências das crianças pequenas, sendo integrada na medida em que combina o visual com o verbal e o cinestésico, capacitando as crianças de terem “uma voz” ativa nas mudanças do seu Jardim de Infância.

A Abordagem de Mosaico pode influenciar as atividades dos profissionais, assim como a sua forma de interação com as crianças. Ser paciente e saber organizar o tempo e o espaço são elementos necessários para que sejam bem recolhidas as perspetivas das mesmas.

Com esta abordagem, no Jardim de Infância e noutros ambientes, as crianças demonstram maior competência em expressar as suas opiniões e preferências, partilhar conhecimentos e construir significados. É importante salientar que, em simultâneo com o anteriormente mencionado, a confiança aumenta, os sentimentos são expressos mais facilmente, novas habilidades são adquiridas e a sua capacidade reflexiva é desenvolvida.

1.1- Enquadramento e Influências

Tal como referi anteriormente, a Abordagem de Mosaico foi desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss como uma metodologia para escutar as crianças pequenas, integrando ferramentas que permitem revelar as suas perspetivas através de informação diversa, nomeadamente verbal e visual.

Esta abordagem foi inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, sendo desenvolvida nos Jardins de Infância da cidade de Reggio Emilia, no norte de Itália. Teve origem em trabalhos desenvolvidos em contexto rural, na medida em que se pretendia dar poder às comunidades rurais pobres, dando voz aos seus relatos, nas mudanças das suas comunidades.

Para além da metodologia de documentação pedagógica, em que o objetivo central é dar voz às crianças, são também evidentes as influências das Pedagogias de Participação através da observação, escuta, documentação, interpretação e da planificação como processos que se cruzam. A pedagogia de participação, segundo Clark e Moss (2001) apoia o envolvimento na experiência e na construção das aprendizagens. A participação das crianças pequenas apresenta-se como os decisores políticos, académicos e profissionais com desafios difíceis.

Um obstáculo que podemos encontrar na Educação de Infância é como determinar quais os métodos apropriados para abordar a criança, escutar os seus pontos de vista e as suas experiências, sendo que a incerteza sobre “como ouvir” as crianças pequenas é, muitas vezes, considerada uma barreira à participação plena das crianças com menos de 5 anos.

É esperado que este processo decorra através de experiências contínuas e interativas, num ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

2- Participação das crianças

Investigar a voz da criança pressupõe um olhar que a compreenda como alguém que, embora dependente, não é incompleto nem apenas um ser em devir, mas alguém “que já é”, na sua individualidade e nas suas circunstâncias.

Desde a década de 80, altura em que surge a nível internacional os direitos de participação, tem aumentado o número de investigadores preocupados em ouvir a voz das crianças (Anderson, 2005). Esta perspetiva, vendo-as como alguém com voz é, contudo, relativamente recente, já que durante muito tempo predominou a ideia de que a criança seria, no essencial, desprovida de sentido e de racionalidade e, na sua evolução, reflexo da ação do adulto e dos seus esforços educativos.

Atualmente, ter em conta diferentes visões das crianças passa a ser um ponto fulcral no seu desenvolvimento, uma vez que explicitam a interligação entre o modo como esta é percebida e o interesse em ter cada uma delas em linha de conta na indagação dos seus mundos, vidas ou perspetivas.

Todas as crianças têm pensamentos ou visões diferentes acerca do mundo que as rodeia. Kellett (2005) refere que elas observam com olhos diferentes, fazem perguntas diferentes que os adultos nunca fariam, e que tudo isto pode oferecer valiosas e originais contribuições, para os conhecimentos a adquirir.

A criança possuidora de uma voz própria é também aquela que deverá ser seriamente tida em conta, e beneficiar de oportunidades de envolvimento em diálogo democrático e em processos de tomada de decisão. Autores como Dahlberg e Moss por exemplo, trouxeram novas e preciosas contribuições (em particular ao campo da educação de infância), que em muito ajudaram à compreensão da criança como co-constructora de conhecimento, de identidade e de cultura.

A Educação Pré-Escolar pode (e deve) proporcionar-lhes uma das suas primeiras experiências de vida democrática. A oportunidade de as crianças participarem tem que ser vista, para além de um direito, como uma necessidade, que é ao mesmo tempo de cariz individual e social, uma vez que a inclusão da aprendizagem da democracia nos processos formais de educação deixa um rasto nas pessoas e nas sociedades.

Os eixos centrais desta pedagogia são interdependentes e fazem com que o processo educativo colabore na construção de identidades socio-histórico-culturais. De entre esses eixos destacamos o **Ser/estar**, que determina uma pedagogia que inclui a aprendizagem das semelhanças e diferenças,

nomeadamente culturais, de género, etc, e a **Pertença/participação** que leva a uma pedagogia de aprendizagem experiencial cuja intencionalidade se centra na experimentação, em constante interação, reflexão e comunicação.

A Pedagogia-em-participação propõe a criação de situações experienciais, para o desenvolvimento das identidades pessoais e também das identidades relacionais e sociais, do sentimento de pertença, das oportunidades de participação, de exploração, manipulação e representação, de comunicação em torno dessas experiências, e das próprias experiências de narração com suporte na documentação e visando a criação de significados.

Em pedagogia, e em particular em pedagogia para a infância, há que ser minucioso. Nas decisões em relação ao espaço, ao tempo, aos materiais, à organização dos grupos, a tantos outros âmbitos de decisão, há um mundo de opções.

3- Caraterísticas desta abordagem

Clark e Moss estabelecem cinco caraterísticas desta abordagem.

É **participativa** (as crianças são encaradas como peritos e agentes da sua própria vida), **adaptável** (dá aos profissionais a possibilidade de a adaptarem ao seu grupo de crianças e ao seu contexto), **multi-método** (combina diferentes métodos, reconhecendo e valorizando as diferentes linguagens das crianças; promove a escuta da criança como um processo que não se limita à linguagem verbal, combinando métodos visuais, verbais e cinestésicos, e valorizando as brincadeiras, as acções e reacções e as formas simbólicas, como fotografias e desenhos.), **reflexiva** (os adultos e as crianças, encarados como especialistas das suas vidas e dos seus mundos, colaboram em processos de reflexão acerca dos seus significados) e **incorporada na prática** (executada com as crianças, num clima de escuta, permite que a pesquisa seja incorporada como uma dimensão da experiência quotidiana autêntica). Segundo Clark (2010), as crianças são vistas como seres habilitados, participantes ativos, ou seja, fabricantes, pesquisadores e exploradores.

A Abordagem de Mosaico fundamenta a sua prática combinando os diferentes métodos no processo de participação, reflexão, adaptabilidade, nas experiências das crianças e na incorporação da prática, impulsionando o falar, o ouvir e o refletir, permitindo que se escute a criança de diferentes formas.

A reflexão ou processo reflexivo incide sobre quatro etapas fundamentais, entre as quais ouvir, observar, documentar e interpretar, onde as crianças são co-construtoras de significado em colaboração com os pais, educadores e auxiliares, não necessitando de saber todas as respostas.

A adaptabilidade da abordagem tem em conta o método utilizado na sua aplicação. Este método deve ser capaz de se adaptar a diferentes instituições e de ter como ponto de partida as crianças como especialistas das suas próprias vidas. Esta adaptabilidade tem ainda em consideração as competências da própria educadora ao trabalhar com as crianças.

A experiência das crianças utiliza a "vida vivida" por elas com uma multiplicidade de propósitos, tais como os conhecimentos pré concebidos pelas crianças, os cuidados que receberam, entre outros. As crianças são vistas como membros de comunicação onde exploram, experienciam e visualizam situações do quotidiano da instituição.

A avaliação desta abordagem é feita através de vários métodos criativos (verbais, visuais e cinestésicos) e conta com a participação ativa das crianças na mesma. Esta última é valorizada uma vez que se pretende que as crianças criem o seu próprio conhecimento, em vez de este ser extraído.

4- Fases

A Abordagem de Mosaico desenvolve-se numa sequências de acções que se estruturam em duas ou, em certos casos, em três fases: a **fase de recolha de informação**, a **fase de reflexão e discussão**, e, quando a abordagem é utilizada em torno da resolução de um problema concreto, a **fase de decisão** (que não foi posta em prática).

Na apresentação destas fases tomaremos como referência a nossa própria experiência de utilização desta abordagem no estágio.

A maioria dos estudos existentes na área da educação foca-se essencialmente nas perspetivas das crianças sobre o que os adultos lhes propõem, em vez de partirem da vida e das experiências da própria criança e é esse o objetivo primordial da Abordagem de Mosaico, evidenciar a criança como participante ativo no processo de pesquisa.

Ao longo das fases do exercício de investigação qualitativa que desenvolvemos (Fases I e II), foi sendo exibido, num espaço comum, o material reunido, para que pais e outros profissionais pudessem compartilhar as suas interpretações. Segundo Patton (1990), a investigação qualitativa preconiza a utilização de três formas de recolha de dados: (I) entrevista, com perguntas abertas, neutras e claras; (II) observação direta e (III) documentação escrita.

5- Processo de investigação

No processo de investigação, a atenção às questões éticas é, sem dúvida, uma prioridade, devendo incluir não apenas o consentimento informado da instituição e dos pais, mas também da criança, ainda que ela seja muito pequena.

No nosso caso, assegurada a obtenção das autorizações da instituição e dos encarregados de educação das crianças envolvidas, foi também dada especial atenção ao modo como estas foram informadas acerca do nosso estudo e da sua participação.

Para que esta implementação tenha sucesso, está demonstrado em diversos estudos que é importante existir uma reunião inicial, onde os diversos intervenientes possam discutir as potencialidades e os fins da investigação no seu meio educativo.

Realizámos diversas reuniões, inicialmente, entre professoras orientadoras e educadoras cooperantes, e numa fase posterior entre nós e a educadora cooperante, onde foram discutidos os potenciais benefícios da implementação da Abordagem de Mosaico para o JI, e sobretudo para as crianças.

Depois de todas as questões éticas e de vários diálogos sobre esta abordagem, iniciamos a implementação da Abordagem de Mosaico com uma

conversa com as treze crianças, através da qual lhe demos a conhecer as nossas intenções de trabalho e lhes demos a opção de participarem ou não.

Tabela 1- Grupos envolvidos na fase inicial do exercício de investigação

Pais (2)		Auxiliar (1)
	Crianças (13)	
Estagiárias investigadoras (2)		Educadora (1)

Dessas 13 crianças, selecionamos duas, com características diferentes, para uma análise mais profunda e em que pudéssemos comparar resultados. Uma delas com maior facilidade em expressar-se e relacionar-se (Madalena, nome fictício) e outra mais reservada (Maria Leonor, nome fictício).

Pretendemos com isto, observar de que forma a Abordagem de Mosaico pode ter impacto em crianças com características diferentes, quais as semelhanças e diferenças e a forma de estas verem o Jardim de Infância.

Tabela 2- Atividades de investigação destinadas para criar contextos para pensar sobre como as crianças se sentiam no JI

Entrevistas às crianças	Entrevistas aos pais	Manta mágica
Entrevistas à educadora	Passeios/Percurso	Câmaras/Fotografias
Entrevistas à auxiliar	Construção dos mapas	Conferências

Posteriormente, na Fase I, foram usados diversos métodos participativos, nomeadamente as câmaras fotográficas, conversas/entrevistas, passeios, mapas e conferências.

Através desta abordagem multi-método, com a união de todas as evidências, podemos ter uma compreensão mais profunda da vida das crianças. Ainda que susceptíveis de serem adaptados pelo educador ou investigador, para

nos ajudar a compreender como as crianças se sentem no Jardim de Infância, os autores estabelecem alguns métodos como o uso de **câmaras e fotografias** (as crianças fotografaram o que consideraram mais relevante no jardim de infância, considerado por Clark (2010) como um meio para divulgar o conhecimento da criança), **passeios/percursos** (exploração da instituição através de um passeio que foi realizado e guiado pelas próprias crianças), **mapas** (registo de informações fornecidas pelas crianças e posterior representação em papel), **conferências** (conversas em ambiente familiar e no JI), **entrevistas** (feitas aos pais, à educadora e às auxiliares para conhecer as perspectivas das crianças) e a **manta mágica** (foi feita uma triangulação de todos os dados recolhidos, em grande grupo, onde todas as crianças da sala tiveram oportunidade de analisar os dados e comentar).

Após a seleção das crianças fizemos as entrevistas. As entrevistas foram feitas individualmente, mas, relativamente aos passeios/percursos, estes só foram realizados individualmente com as duas crianças selecionadas.

As conversas e entrevistas foram realizadas com todas as crianças que quiseram fazer parte da Abordagem de Mosaico, mas as conversas/entrevistas feitas aos pais, à auxiliar e à educadora, abordaram apenas as duas crianças selecionadas.

Com as entrevistas realizadas às crianças, aos pais e à comunidade educativa, pretendíamos conhecer as perspetivas das crianças face às pessoas, atividades e locais da instituição.

Na realização dos passeios, optámos por levar as crianças ao ponto de partida do Jardim de Infância (portão de entrada), para a partir daí elas nos levarem aos sítios em que se sentem melhor ou menos bem. Enquanto nos guiavam, as crianças iam desenhando numa folha branca de papel o trajeto, e nos locais onde paravam, além de tirarem fotografias ou fazerem desenhos, registavam no percurso, mais precisamente nos locais onde paravam, um sorriso ou uma cara triste (cf. Apêndice 43). Um sorriso, significava que gostavam daquele sítio, e uma cara triste significava que não gostavam.

Esta faz também parte da segunda fase, que reuniu a informação para dialogar, refletir e interpretar. Nesta fase incluíram-se as interações entre pais e profissionais para adicionar comentários ou esclarecer alguns pontos em conjunto.

No final, em conjunto com todas as crianças que participaram neste exercício de investigação, foi realizada a Manta mágica. Esta atividade final forneceu a oportunidade para as crianças reverem as suas próprias imagens mais uma vez e, também, imaginando, fotografias de um Jardim de Infância diferente (Clark, 2007).

5.1- Tratamento e análise de dados

O tratamento e análise de dados destina-se à organização, seleção, avaliação e reflexão acerca das informações recolhidas, que se deve dar ao longo da investigação

Todos os intervenientes no estudo podem participar no tratamento e análise dos dados. No decurso da investigação, o tratamento de dados pode resultar, como se afirmou, na perceção de novos dados e na conseqüente emergência de novas questões, enriquecendo a investigação.

No processo de tratamento de dados destacamos dois procedimentos essenciais em participar à investigação de cariz qualitativo: a triangulação e a categorização dos dados.

Ter em conta diversos pontos de vista no seio de um projeto permite ao investigador uma visão mais ampla e fiável acerca dos dados obtidos, devendo o esforço de simplificação ser feito à custa da integração das perspetivas que parecem contradizer-se, e não à custa da sua exclusão.

Procuramos utilizar diversos recursos/métodos para o desenvolvimento da Abordagem de Mosaico, de forma a torna-lo mais rico.

Lopes afirma que:

As crianças estão mais visíveis. Sua aprendizagem está se tornando mais visível por meio de fotografias, do diálogo e das apresentações visuais do processo e dos resultados da documentação da sua aprendizagem. Isso inclui imagens e transcrições de conversas de crianças e adultos como colaboradores na aprendizagem disponibilizadas nas paredes internas e externas da instituição, em pastas e em *laptops* e apresentações de slides.

(2008, p.87)

No caso da Abordagem de Mosaico a triangulação de dados obtidos através dos diversos métodos (por exemplo a conversa com a criança, o desenho as entrevistas aos pais) é especialmente importante e profícua. A sua categorização deve ter, sempre que possível, a participação das crianças de modo a que sejam respeitadas as suas perspetivas, ideias e preferências.

6-Conclusões

No tratamento de dados emergiram, assim, categorias que, através uma análise interpretativa, tiveram como resultado algumas conclusões (Berry et al., 2013; Glasser, 2013).

A Leonor, com características diferentes da Madalena, era uma criança mais tímida, só falava quando tinha confiança com as pessoas.

Tal como a mãe da Leonor afirmou na entrevista realizada, “Ela tem um feitio particular, então há dias que nem fala. Outros dias costuma contar tudo. Onde vejo é nas brincadeiras com os bonecos, em que diz por exemplo, «Miguel e Petra, estejam quietinhos». Fala das brincadeiras, mas nunca das horas das refeições.”. (cf. Apêndice 44)

Tal como podemos constatar ao longo do estágio, a Leonor era uma criança que estava sempre a sorrir, embora tímida, e sempre se mostrou feliz, participativa nas atividades e com vontade de aprender sempre mais.

A mãe, por sua vez, afirmou que a Leonor “Sente-se feliz, é uma criança feliz aqui. Tinha medo que não se adaptasse, mas adaptou-se muito bem. Ela é muito tímida, só fala quando tem confiança, e gosta muito da Vânia e da Raquel.”

Tabela 3- Espaços preferidos

Categorias	Leonor	Madalena
Quintal	X	
Escorrega	X	X
Casinha das Bonecas	X	
Atelier de música		X
Mesas de trabalho		X
Sala do Sr. António		X

No JI, o local que a Leonor mais gostava era o quintal, em especial o escorrega, assim como a casinha das bonecas. Sentia-se bem no quintal, a brincar ao ar livre, com os materiais existentes, nomeadamente na carrinha e no barco.

Através da entrevista realizada à Madalena, podemos aperceber-nos que ela gostava, especialmente, da música e do projeto dos animais, por exemplo quando afirmou “Gosto de ir para a música” ou quando perguntamos qual era o seu local preferido no JI e ela referiu “o escorrega e a música” (cf. Apêndice 48).

Tabela 4- Espaços que menos gostavam no JI

Categorias	Leonor	Madalena
Mangueira no quintal	X	
Sala dos “caracóis”		X
Casinha das Bonecas		X

Relativamente ao espaço que a Leonor menos gostava no JI, esta tirou uma fotografia à mangueira do quintal, mas não justificou o porquê.

Já a Madalena, quando se dirigiu à sala dos “caracóis”, colocou um símbolo triste no mapa, que indicava que não gostava muito dessa sala. O local que ela menos gostava era a casa das bonecas, referindo que o que a levava a não gostar era o facto de os objetos serem todos “a fingir”, demonstrando vontade em transformar esse espaço, adicionando coisas reais “como um gatinho”, tal como referiu na entrevista.

Tabela 5- O que era preciso para terem um bom dia no JI

Categorias	Leonor	Madalena
Sem comida	X	
A brincar no exterior	X	X
A brincar na casinha das bonecas	X	
A recortar, colar e pinturas		X

Para que a Leonor tivesse um bom dia no JI, esta considerava que deveria ser “Sem comida, com brincadeiras, com brincadeiras da casinha ou na rua com

brincadeiras de escorregas ou àgua, ou andar a pé. Ela adora andar a pé. Ela faz grandes percursos a pé e adora andar a pé na natureza.” Aqui também a educadora, na questão “Como seria um bom dia para a Leonor no JI?” nos respondeu “Era brincar o dia todo na casinha das bonecas, ao faz-de-conta” tal como a auxiliar nos referiu quando disse “Brincar na casinha” (cf. Apêndices 46 e 47).

Quanto à Madalena, através dos dados recolhidos, podemos constatar que esta teria um bom dia no JI se fosse passado na sala de música ou tivesse atividades relacionadas com a música ao longo do dia. Embora que não referido pela Madalena na entrevista, a mãe, a educadora e a auxiliar afirmaram que a atividade que ela mais gostava eram os recortes, as colagens e as pinturas

Tabela 6- Momento do dia que mais gostavam

Categorias	Leonor	Madalena
Brincar no espaço exterior	X	
Mesas de trabalho, na sala dos “peixinhos”		X

Foi-nos referido pela Leonor ao longo da entrevista (quando lhe perguntamos qual o momento do dia que mais gostava) que era “Quando brincamos cá fora” (cf. Apêndice 45). Esta resposta foi-nos reforçada com as fotografias tiradas ao longo dos percursos, nomeadamente no quintal (cf. Apêndice 43).

Ainda acerca do seu momento preferido do dia, a Madalena respondeu “É ir à música. Para irmos cantar. Aprendemos uma música dos animais” e, ainda, na questão “Qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?”, ela respondeu “Cantei ali em cima” (sala de música). Ao encontro ao que esta nos referiu ao longo da entrevista, temos os testemunhos da mãe da Madalena, da Educadora e da Auxiliar, que vem reforçar esta ideia. (cf. Apêndices 49, 50 e 51). Através da entrevista à mãe, sobre qual o momento que achava que a Madalena mais gostou de passar no JI, esta respondeu-nos “No início do projeto da instituição. Falou nisso muito tempo.” (cf. Apêndice 49).

Tabela 7- Amigos que mais gostavam no JI

Categoria	Leonor	Madalena
≥4	X	
<4		X

Relativamente a quais os amigos que a Leonor mais gostava e mais se relacionava, destacaram-se o João e a Constança (nomes fictícios). A Leonor relacionava-se bastante com o João e sentia-se bem quando brincava com ele. A auxiliar afirmou que “É sempre calma. Teve um dia calmo e brincou feliz na casinha e tem um amigo especial, o João, que ela adora e brincou com ele no jardim”. Já a mãe e a educadora acham que a pessoa que ela mais gosta no JI é a Constança. A Leonor, por sua vez, afirma que as pessoas que mais gosta são o Hugo, o João e a Ana Filipa.

A amiga preferida da Madalena era a Carminho, facto que nos foi realçado nas entrevistas à Mãe, à Educadora e à Auxiliar. Nós, estagiárias, também o podemos confirmar baseando-nos na observação que fomos realizando ao longo da nossa prática educativa, onde podemos constatar que existia uma forte ligação entre estas duas crianças, querendo brincar sempre juntas e fazer parte dos mesmos grupos de trabalho.

Na segunda fase, dedicada à **construção da Manta mágica**, que inseria as fotografias tiradas, os desenhos e os mapas, as crianças tiveram ainda a oportunidade de mostrar e explicar aos amigos o porquê das suas escolhas ao longo do desenvolvimento da Abordagem de Mosaico. Aqui, a Madalena, veio reforçar novamente que o seu local preferido era a sala de música. Posteriormente, referiu também que um local que também gostava muito era a sala do Sr. António, comprovando aos colegas mostrando-lhes as fotografias tiradas ao Sr António e o sorriso colocado no mapa (cf. Apêndice 43).



Figura 1: Manta mágica

A última fase (Fase III) não foi concretizada na nossa prática, mas, esta destina-se à altura em que concretizamos principalmente projetos/pesquisas de cariz transformativo, implicando o envolvimento direto das crianças em processos de decisão relativos por exemplo a mudanças a ser introduzidas no JI. Em diversos estudos publicados trata-se de dar liberdade às crianças para tomarem decisões, refletirem sobre as alterações, e proporem a organização de espaços diferentes para que o seu bem-estar no JI seja melhorado através da discussão/reflexão conjunta.

Em suma...

As crianças seleccionadas tinham características diferentes, logo, a forma como as abordamos, a forma como se expressaram e as conclusões que tirámos, foram, evidentemente, diferentes.

Como esta é uma abordagem multi-método, isso facilitou-nos a investigação e a obtenção dos resultados. Um outro ponto positivo a realçar, na nossa investigação, foi a utilização das máquinas fotográficas, que era um instrumento no qual elas tinham curiosidade em ter contacto e que acabou por se tornar um estímulo para participarem na investigação.

A fotografia tornou-se, portanto, uma mais valia para a obtenção dos nossos resultados e para percebermos como é que as crianças se sentiam no JI porque os métodos visuais abrem muitos caminhos diferentes para a comunicação, mas, olhando por exemplo, às entrevistas feitas as crianças, educadora, pais e auxiliares, isto veio ajudar a reforçar a compreensão adquirida por outros métodos ou oportunidades presentes para discutir questões pouco claras (Clark, 2007).

O desenvolvimento desta abordagem fez-me refletir sobre vários aspetos que considero fulcrais para o meu futuro. Aqui, as crianças são vistas não como um grupo de “formação”, mas como seres cujas ideias, abordagens para a vida, escolhas e relações são de interesse aos seus próprios direitos (James e Prout, 1997).

A aprendizagem é vista como um processo colaborativo em que os adultos e as crianças procuram significados juntos e que, embora as crianças seleccionadas tivessem características diferentes, esta abordagem permitiu-nos chegar a todas elas, pois é uma abordagem multi-método, em que as crianças estão envolvidas e são ouvidas e incentivadas a dar voz aos seus direitos e vontades de várias formas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Tomei, como estagiária, uma maior consciência da importância das interações com as crianças, em que estas, os adultos e as famílias foram encorajados a trabalhar em parceria, em prol do desenvolvimento das crianças, através do questionar, pensar, trabalhar e pesquisar, de forma a encontrarem soluções.

Através do que aprendi e olhando para o futuro, é fulcral que o espírito de mudança e de progresso esteja sempre presente tanto nos Jardins de Infância, nas escolas ou na forma como nós, educadores/as intervimos. Considero pertinente referir também a importância em encontrar novas formas de envolvê-las, utilizando uma diversidade de estratégias em que elas tivessem a oportunidade de expressar os seus sentimentos e as suas experiências.

Olhando para as dificuldades sentidas, como a falta de tempo (em maior relevância no 1.º CEB), o controlo das crianças (com maior saliência em EPE) ou mesmo no trabalho cooperativo dentro da sala, optámos por trabalhar, algumas vezes, em pequenos grupos. Isto veio facilitar o estabelecimento da ordem nas conversas, conseguirmos escutar as crianças e termos uma melhor perceção sobre as suas opiniões e ideias, conhecendo-as melhor e respondendo melhor às suas necessidades, dando-lhes também a oportunidade de se conhecerem melhor.

Tal como Lopes e Silva (2008) referem, as atividades de aprendizagem cooperativa permitem às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais. As competências sociais são as competências necessárias para realizar eficazmente uma tarefa em grupo.

É importante reservar um espaço, onde os hábitos de resolução de conflitos, normalmente desenvolvidos em parceria com a família, através da transmissão de princípios como humildade, sinceridade, amizade, saber admitir os erros e pedir desculpa devem ser tidos em conta também no JI e na escola, cabendo ao educador/professor o papel de guia/facilitador na resolução de conflitos.

Assim, ta como afirma Esther Pillar Grossi:

Ensinar é ser catalisador para que a reacção humana de aprendizagem se realize. E não há fórmula pronta sobre como ser este catalisador, porque o básico no processo de aprendizagem é a originalidade da maneira como ele se dá. Deste modo, por mais que princípios gerais possam ser traçados a respeito do ensino, a aprendizagem exige que ele seja sempre algo impossível de já ser totalmente desvendado de antemão.

(2000, p.176)

Dar voz à educação para a democracia, formar cidadãos, exprime muito mais do que ensinar um conjunto de valores próprios de uma comunidade, mas também estruturar a vida dentro da sala de atividades/aula com alguns métodos, que são mais humanísticos e democráticos, em que todos têm uma voz ativa e podem dar a sua opinião. É urgente apelar ao diálogo, ao debate e à tomada de decisões em conjunto.

Construir/adaptar as práticas foi de facto uma das preocupações que tivemos ao longo dos estágios desenvolvidos e, que, considero, que devemos ter no futuro também. Para que possamos dar resposta às necessidades das crianças e da comunidade que a envolve, é importante que trabalhemos em cooperação escutando atentamente os outros, partilhando e aceitando diferentes ideias e, apelando à entreatajuda.

Um bom professor/educador, vai realmente muito mais além da transmissão dos conhecimentos científicos. Ser um bom professor/educador implica termos conhecimentos científicos que possam ser úteis aquando da descoberta do mundo por parte da criança, servindo apenas de suporte/auxílio, em que o professor/educador assume um papel de guia.

As crianças sentiram-se envolvidas nas atividades, sendo capazes de fazer de cada vez mais, explorando os seus próprios interesses, e, atingindo, por si só, um desenvolvimento gradual e significativo. Mas, aquando da transmissão desses conhecimentos devemos inculcar também todos os valores que, por vezes, não parecem estar tão visíveis nos currículos, mas que estão presentes, e que nós, como futuros profissionais, devemos ser capazes de os interligar.

O mundo está sempre em permanente mudança/ evolução, logo, nós, como profissionais da educação temos de estar também em permanente evolução, para que consigamos acompanhá-lo e responder às necessidades das nossas crianças.

Referências Bibliográficas

A

- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania: Guião para a educação para a cidadania em contexto escolar...Boas práticas*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Alonso, M. (1991). *La participación: Metodología y práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Anderson, P. (2005). As crianças como investigadoras: Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In Chistiensen, P. & James, A., *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas* (pp. 261-280). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. 1.ª Edição. Amadora: McGraw-Hill.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?*. Revista Portuguesa de Formação de Professores.
- Albarado, J. (1994). You might as well go home. In Goffin, S. G. & Day, A. E., *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing practitioners into the debate*. New York: Teachers College Press.
- Aran, A. (1996). *Materiales curriculares: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. 1.ª Edição. Barcelona: Editorial Graó.
- Arends, 2008 & Arends, R. (2008). *Aprende a ensinar*. Espanha: Editora McGraw Hill.
- Azevedo, F. (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In: Azevedo, F. *Formar leitores: das teorias às práticas* (149-164). Lisboa: Lidel.

B

Bamberger, R. (1975). *Developper L'Habitude de la Lecture, Études et Documents d'Information*. Paris: Unesco.

Bamberger, R. (1986). *Como Incentivar o Hábito da Leitura*. São Paulo: Ática.

Barbosa, L. (2000). *Da Relação Educativa à Relação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Barbosa, M. & Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação de Infância*. 1.^a Edição. Porto Alegre: Artmed

Barros, L. (1994). *Suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Beane, J. A. (1995). *Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge*. The Phi Delta Kappan. (pp. 616-622).

Beane, J. A. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. Currículo sem Fronteiras. (pp.91-110).

Berry, D., Godfray, M., Holt, R., Kapser, C. & Ramos, I. (2013). *Requirements specifications and recovered architectures as Gounded Theories*. The Grounded Theory Review. 12(1) (pp. 1-10).

Bono, Edward. (1985). *Réfléchir Mieux*. (Trad. Hélène Trocmé, Christiane & David ELLIS). Paris: Les éditions d'organisation. (Original publicado em 1982).

Bruner, J. (1977). *O processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.

C

Campos, B., Melo, E., Lima, L., Ponte, J., Benavente, A., Canário, R., Estrela, A., Alarcão, I., Nóvoa, A., Cachapuz, A., Fernandes, M., Bellen, J., Santos, M. & Azevedo, J. (1996). *Investigação e Inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

- Cardona, M. & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: PsicoSoma.
- Cardoso, C. & Heitor, M. (1972). *Arte Infantil. Linguagem Plástica*. Porto: Editora Meridiano.
- Carrasco, J. (1989). *Como Avaliar a Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Casro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados- Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto. Um manual para professores e formadores*. (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process*. Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A, Moss, P., & McQuail, S. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. London: Department for Education and Skills.
- Clark, A. (2010). *Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives*. London: American Journal of Community Psychology, 46: (pp. 115-123).
- Coelho, A. & Chélinho, J. (2012). *Conceções educativas e práticas de avaliação: as preocupações do/as profissionais*. In Cardona, M. & Guimarães, C. (Cords). Viseu: PsicoSoma. (pp.115-132).
- Cohen, I. & Mauffrey, A. (1994). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris: Armand Colin.
- Cró, M. & Andreucci, C. (2009). Formação de professores e desenvolvimento de competências. In Rocha, A.; Pereira, A. ; Tomaz, C. ; Sousa, C. ; Campos, G. ; Sá-Chaves, I. ; Martins, I. ; Tavares, J. ; Andreucci, C. ; Castro, M. &

Cró, M. (org.). *Currículo e Formação*. (pp. 47-58). Coimbra: Edições IPC-Inovar Para Crescer.

Correia, J., Carvalho, A., Equipa de História do C.P.T.V., Moreira, J., Pinto, A., Almeida, V., & Alves., L. (1991). *Refletir Sobre a Mudança para Preparar o Futuro*. Porto: Comunicações de Encontro do Porto.

Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar, Refletir, Melhorar*. Lisboa: Instituto PIAGET.

Cuffaro, H. (1995). *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.

D

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Routledge Falmer.

Decreto-Lei nº5220/97, de 4 de agosto (Diário da República, 2.^a série - N.º 178 - 4 de agosto de 1997).

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República nº 38 – 1ª Série. ME. Lisboa.

Delors, J.(Coord) (1999). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Dettmer, P., Dyck, N. & Thurston, L. (1999). *Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs*. Boston: Allyn & Bacon.

Dewey, J. (1907). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago.

Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*. New York: Minton, Balch & Company.

Dewey, J. (1959). *Como pensamos*. São Paulo: Editora Nacional.

Dewey, J. (2004). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Dover Publication.

Di Giorgi, P. (1980): *A criança e as suas instituições: a família e a escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

Dias, A. (2005) *Educação moral e autonomia na educação infantil: O que pensam os Professores. Psicologia: Reflexão e Crítica*.

Dottrens, R. (1974). *Educar e instruir* (3.ª Ed). Lisboa: Editorial Estampa.

Duarte, N. (2006). *Vigotsky e o “aprender a aprender”:* críticas às apropriações neobelianas e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. São Paulo: Editora Autores Associados.

Dyson, A. & Genishi, C. (2010). Perspetivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na Educação de Infância. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 265-300) (2.ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

E

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. (trad. Dayse Batista). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., Kinney, L.;

Wharton, P. (2009) *Tornando visível a aprendizagem das*

crianças. Educação Infantil em Reggio Emilia; Trad. Magda França Lopes; Porto Alegre: Editora Artmed.

Edwards, J. (1929). *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*. New York: Minton, Balch & Company.

Englund, T. (2000). *Rethinking democracy and education: towards on education of deliberative citizens*. *Journal of Curriculum Studies*. 32(2): 305-313.

Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. 2.^a Edição, Editorial Presença. Lisboa.

F

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter. NH: Heinemann.

Filho, A. & Prado, P. (2011). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. São Paulo: Autores Associados.

Formosinho, J., Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia- em- Participação*. Formosinho, J., Gâmbôa, R. (Orgs). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Formosinho, O., J. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto Editora: Porto.

Formosinho, O., J. & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Formosinho, O., J & Gambôa, R. (Orgs). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp.17). Porto: Porto Editora.

Formosinho, O. & J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia de Participação*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, O., J. (org.). (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.

G

Gadotti, M. (2008). *Educar para a sustentabilidade- Uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

Gadotti, M., Freire & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito*. In Bellanova, B. & Telleri, F. (eds). Torino: Editora Società Editrice Internazionale.

Gardner, G. (1980). *Artful Scribes. The Significance of Children's Drawings*. New York: Basic books.

Glasser, B. (2013). *Staing Open: The use of theoretical codes in GT*. The Grounded Theory Review. (pp. 3-8).

Gonçalves, S. (2002). Atitudes dos professores, ethos da escola e educação democrática: Traços diferenciadores de uma escola para todos. In Amaro, G., *Educação para os direitos humanos: Atas do encontro internacional* (pp.300-309). 1.ª Edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Goodman, Y. (1995). Conhecimentos das crianças sobre a alfabetização: um posfácio. In Goodman, Y. (org.), *Como as Crianças constroem a Leitura e a*

Escrita. (pp. 117-125). Porto Alegre, Brasil: Editora Artes Médicas Sul LTDA.

Gonçalves, I. (1996). *O Desenvolvimento Social Como Pré-Requisito da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gonçalves, F. (2006). *A Auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.

Guimarães, H.; Levy, T. & Pombo, O. (1993). *A interdisciplinaridade- Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

H

Hannah, L. & Michaelis, J. (1985). *Enquadramento global: um guia para planificação e avaliação sistémicas*. (Trad. Jorge Costa). Coimbra: Livraria Almedina. (Original publicado em 1984).

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: Editora MegrawHill de Portugal.

Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Herdeiro, M., B. (1980) *Um projeto: para uma pedagogia do imaginário*. In: Palavras.

Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Homem, L. (2003). *A questão da sequencialidade entre ciclos. Encontro Nacional de Educação Pré-escolar: Percursos, percalços na educação pré-escolar*. (pp. 28-29, novembro de 2002). Lisboa: Cadernos da FENPROF.

Horta, M., H. (2007). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: Que Realidade?.* Penafiel: Editorial Novembro.

I

Idol, L., Nevin, A. & Paolucci-Whitcomb, P. (1994). *Collaborative consultation*. Austin: TX: PRO-Ed.

J

Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores: Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. 2ª Edição. London, UK: Falmer.

Jau, J. (2008). *Ferre Laevers, do Centro de Educação Experiencial da Universidade Católica de Lovaina, veio a Portugal apoiar a formação de Educadores de Infância na auto-avaliação de contextos educativos utilizando o modelo de Educação Experiencial que desenvolveu a escala de envolvimento que criou*. Revista Noesis. (pp. 16-21).

Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.

Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Minnesota . MI: Interaction.

K

Katz, L. G. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. G. & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kellett, Mary. (2005). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century? ESRC National Centre for Research Methods*. Centre for Childhood, Development and Learning: The Open University.

Kinney, L. & Wharton, P. (2008). Tradução Lopes, M. (2009). *Na encounter with Reggio Emilia: children's early learning made visible*. Porto Alegre: Artmed.

Kinney, L. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. São Paulo: art
Kinney, L. & Wharton, P. (2008). Tradução Lopes, M. (2009). *An encounter with Reggio Emilia: children's early learning made visible*. Porto Alegre: Artmed.

Klenowski, V. (2002). *DEVELOPING PORTFOLIOS FOR LEARNING AND ASSESSMENT*. London and New York: RoutledgeFalmer.

Krasher, S. (2004). *The Power of Reading. Insights from the Rescarch*. Westport: Libraries Unlimited.

L

Ladd, G. & Coleman, C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.119-166). 2.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Laevers (2003). Experiential education – Making care and education more effective through well being and involvement. In F. Laevers & L, Heylen. (Eds). *Involvement of children and teacher style, Insights from na International Study on Experimental Education*. Leuven: University Press.

Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In Alarcão, I. (org). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. (pp. 41-62). Porto: Porto Editora.

Larry S. Hannah, L. & Michaelis, J. (1985). *Enquadramento Global. Um guia para Planificação e Avaliação Sistemáticas*. Coimbra: Livraria Almedina.

Lefèvre, . (1978). *O Professor Observador e Actor*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Leite, E.; Malpique, M. & Milice Ribeiro dos Santos. (1989) *Trabalho de projecto. Aprender por projectos centrados em problemas. Coleção Ser Professor*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar*. 3.ª Edição, Asa. Porto.
- Lino, D. (2007). O Projecto Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares de Educação de Infância* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. & Picado, L. (2010). *Concepção da Formação Profissional Contínua: Da Qualificação Individual À Aprendizagem Organizacional*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Lopes, J. & Silva, M. h. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Areal Editores.
- M**
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Manzano, M. G. (1988). *A Criança e a Leitura*. Coleção Crescer. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direção Geral -de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Melo, A. (1991). Educação para a formação para o desenvolvimento rural. Fórum 9/10. (pp. 149-160).

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

Monteiro, M. e Pais, A. (2002). *Avaliação- Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

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

Moss, P. & Dahlberg, G. (2008). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. *New Zealand Journal of Teachers' Work*. 5(1) (pp. 03-12).

N

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

Nogueira, A. ; Rodrigues, C. & Ferreira, J. (1990). *Formação Contínua de Professores. Um Estudo. Um Roteiro*. Coimbra: Livraria Almedina.

Nolan, S. (1995). Teaching for autonomous learning. In: Desforges, C. *An introduction to teaching: Psychological perspectives*. Oxford: Basil Blackwell.

Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender. Paulo Melo*. Rio Tinto: Edições ASA.

Nóvoa, A. (org) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2001). *Professor se Forma na Escola*. Revista Nova Escola.

Nóvoa, A. (2009). *Projetos de promoção de leitura*. Em: *Formar leitores para ler o mundo*. Lisboa, janeiro 2009. Casa da leitura: Fundação Calouste Gulbenkian. 131-133.

O

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto: Porto-Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação. (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, J. & Gâmbua, R. (Orgs). (2011). O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação. (p.17). Porto:Porto-Editora.

P

Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: Uma prática diária*. 2.ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.

Papatheodorou, T., Luff, P. & Gill, J. (2011). *Child Observation for Learning and Research*. London: Pearson Education.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2.ª Edição. Califórnia: SAGE Publications, Inc..

Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: Influência da Qualidade dos Contextos de Socialização no Desenvolvimento das Crianças*. Textos universitários de ciências sociais e humanas. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a ciência e a tecnologia.

Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1965). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.

Pinto, M. (2005). A inclusão: O grupo do André como primeiro e principal objecto de estudo. In Leal, M. (org.), *Inclusão e escola activa: investigar e reflectir a educação* (pp. 57-84). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pinto, M., H. (2011). *Intervenção Educativa no Pré-Escolar e no 1.ºCiclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório - O uso do computador no desenvolvimento de competências nas crianças. Relatório de estágio*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Ponte, J., P. (2002, p. 3). *Investigar a nossa própria prática*. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Ponte, J. & Velez, I. *PROMOVER O RACIOCÍNIO DOS ALUNOS: PLANIFICAR, CONDUZIR E REFLETIR SOBRE O TRABALHO NA SALA DE AULA*. Lisboa: Unidade de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Portugal, G. (2012). *Cadernos de educação de infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância- N.º 96. (pp. 52-54).

Precioso, J. (1997). Educação Ambiental na Escola. In Leite, L.; Duarte, M.; Castro, R.; Silva, J.; Mourão, A. & Precioso, J. (orgs.), *Didácticas Metodologias da Educação*. (pp. 129-143). Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Universidade do Minho.

Press. Grossi, Esther Pillar (2000). *A Coragem de Mudar em Educação*. Petrópolis: Vozes.

R

Rainforth, B. & England, J. (1997). *Collaborations for Inclusion. Education and Treatment of Children*.

Raully, T. (1992). *Escolher e utilizar os suportes visuais e audiovisuais*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.

Rigolet, S. (2006). *Organizar e Gerir Reuniões de Pais. Como criar parcerias no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um projecto Transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.

Rocha, F. & Oliveira, R. (1991). A Dimensão Histórico-Cultural na Formação Contínua dos Professores e Falando d Criatividade. In Secção Autónoma de Ciências Fundamentais da Educação; Secção Autónoma e Didáctica e Tecnologia Educativa. Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP/UA). *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. (pp. 179-230). Aveiro: Universidade de Aveiro, Campo Universitário de Santiago.

Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis. 71:24-29.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. (Trad. Alcino Matos Vilar). Rio Tinto: Edições ASA. (Original publicado em 1990).

Rowe, D. J., Early, B. & Loubier, D. (1994). Facilitong the distinctive role of infant and toddler teachers. In Goffin, S. G. & Day, A. E. *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing practitioners into the debate*. New York: Teachers College Press. (pp. 17-28).

S

Sachs, G. T., Candlin, C. N., Rose, K. R. & Shum, S. (2003). *Developing Cooperative Learning in the Efl/Esl Secondary Classroom*. *RELC Journal*. (34:(3) pp. 338–369).

- Sáiz, M. C. (2007). A promoção da leitura nas bibliotecas municipais de A Corunha. In: Azevedo, F. *Formar Leitores: das teorias às práticas* (165- 171). Lisboa: Lidel.
- Samuelsson, I. & Carlsson, M. (2008). *The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood*. Scandinavian Journal of Educational Research. (pp.623-641).
- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Serra, C., A., M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M., J. (1997) *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Colibri.
- Sim-Sim, I., Silva, A., C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Brochura PNEP. Lisboa: DGIDC/ME.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Brochura PNEP. Lisboa: DGIDC/ME.
- Silva, H. & Lopes, J. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de- Infância*. Maia: AREAL EDITORES.
- . Souza, S. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In *I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas*.(pp.110-114).

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

Szarkowicz, D. (2006). *Observations and Reflections in Childhood*. South Melbourne: Thomson.

T

Thurler, M. & Perrenoud, P. (2006). *Cooperação Entre Professores: A Formação Inicial Deve Preceder as Práticas?*. Cadernos de Pesquisa. 36(128). (pp.357-375).

Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). In Mager, M., Müller, V., Silvestre, E. e Morelli, A. *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados* (pp. 251- 272). Paraná: Editora da Universidade Estadual de Maringá.

V

Vale, V. (2003). *Tecer Para Não Ter de Remendar*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras. Educação o Hoje*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Vasconcelos, T. (2012). *Recomendações do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos- propostas da/para a “crianças futura”*. APEI: Cadernos de Educação de Infância n.º 95.

Vasconcelos, T. Rocha, C. Loureiro, C. Castro, J. Menau, J. Sousa, O. Hortas, M. Ramos, M. Ferreira, N. Melo, N. Rodrigues, P. Mil-Homens, P. Fernandes, S. Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância. Mapear aprendizagens. Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vayer, O., Cruz, A. & Guerra, M. (1999). *A lógica da vida e educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vayer, P., Maigre, A. & Coelho, M. (2003). *O jardim-escola*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. (4.^a Edição). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

W

Wolf, D. (2010). Ali e então, o intangível e o íntimo: as narrativas da infância. In Spodek, B. (org), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 85-118) (2.^a Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Z

Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. 1.^a Edição. Rio Tinto: ASA.

Zabalza, M. (1992a). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto: ASA.

Zabalza, A. M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. (Trad. A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho & Maria Nóvoa). Lisboa: EDUCA- Professores. (Original publicado em 1993).

Zigler, E. (2004). *The Emotional Development of Young Children. Building na emotion-centered curriculum*. (2nd ed). New York: TEACHERS COLLEGE PRESS.

Webgrafia

ONU/CDC (1990). *Convenção dos direitos da criança*. Acedido a 19 de março de 2015, em:

http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

Laevers, F. (Ed). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument (SiCs)*. Bruxelas: Kind & Gezin, 2008. Acedido em 17 de Agosto de 2014, em:

<http://www.kindengezin.be/img/sics-zico-manual.pdf>.

Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision making*. Unicef. Acedido em 17 de agosto de 2014, em <http://www.unicefirc.org/publications/pdf/insight6.pdf>.

Ministério da Educação, (2010). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa – está na hora dos livros*. Plano Nacional de Leitura. (Acedido a 31 de março de 2015 em:

http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf).

Moss, P. (2001). *Beyond Early Childhood Education and Care. Early childhood education and care*. Stockholm. Acedido a 24 de agosto de 2014, em <http://www.oecd.org/edu/school/2535274.pdf>.

Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Relatório de estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Acedido 18 de agosto de 2014, em:

<http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>.

APÊNDICES

(Todos os nomes enunciados, ao longo dos apêndices, são fictícios)

Apêndice 1- Interesses do grupo



Figura 2: Jogos de tapete



Figura 3: Jogos de mesa



Figura 4: Trabalhos com tintas



Figura 5: Produção de trabalhos com marcadores e tintas

Apêndice 2- Organização espacial da sala de atividades



Figura 6: Área da casa das bonecas



Figura 7: Área das construções e da leitura



Figura 8: Área dos trabalhos de mesa



Figura 9: Área das TIC



Figura 10: Área das artes plásticas

Apêndice 3- Zona de leitura



Figura 11: Área das construções e área da leitura juntas

Apêndice 4- Regras da sala de atividades dos peixinhos



Figura 12: Regras da sala de atividades feitas pelas crianças e expostas na parede da sala de atividades

Apêndice 5- Tabela de incentivos



Figura 13: Tabela de incentivos, criada pelas crianças. Cada tampa corresponde a uma regra cumprida por uma criança.

Apêndice 6- Cantinho da reflexão



Figura 14: Espaço onde as crianças refletiam sobre o seu comportamento

Apêndice 7- Atividades desenvolvidas no “projeto dos animais”



Figura 15: Jogo da memória



Figura 16: Criação de conjuntos com peixes



Figura 17: Conjunto de peixes

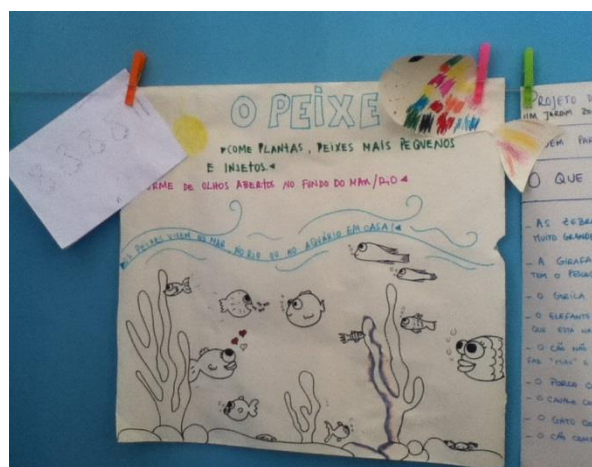


Figura 18: Pesquisa sobre os peixes feita por uma criança



Figura 19: Pesquisa sobre gatos feita por uma criança



Figura 20: Maquete de um jardim zoológico



Figura 21: Exposição das pesquisas feitas pelas crianças



Figura 22: Pesquisa sobre o elefante feita por uma criança

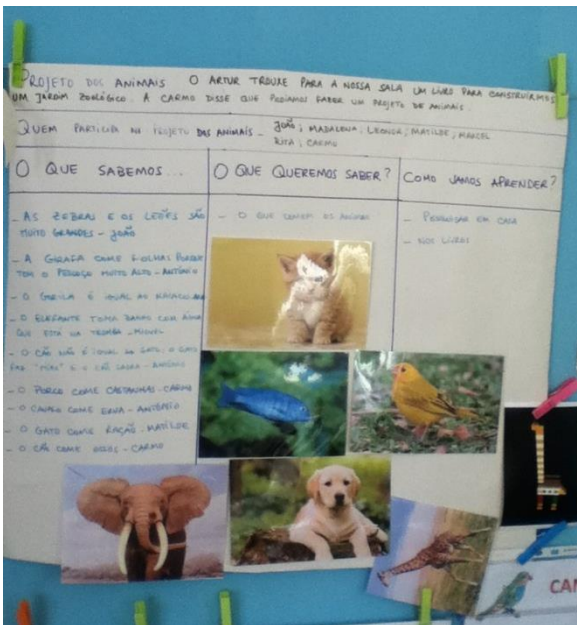


Figura 23: Quadro-síntese do “projeto dos animais” sobre o que as crianças já sabem, o que querem saber e como vão descobrir

Apêndice 8- Episódio “A reciclagem”

Conversa de tapete:

A Laura trouxe um livro “O pequeno livro do ambiente” e mostrou aos amigos.

António: “Odete eu quero falar da reciclagem, eu sei muitas coisas da reciclagem, queres ver como sei... vidrão, plasticão e papelão.”

Ana: “O António está a falar dos caixotes do lixo”

Carmo: “Podemos fazer reciclagem? Reciclagem são caixotes do lixo. Reciclar é pôr o lixo nos caixotes.”

Madalena. “Nos caixotes do lixo especiais.”

Carmo e António: “Podemos fazer desenhos da reciclagem?”

Gustavo: “Os ecopontos são caixotes do lixo.”

Madalena: “Podemos fazer um projeto para a nossa sala, já temos papelão, podemos fazer o vidrão.”

João: “Vamos pintar com tintas”

Matilde: “Vamos fazer o vidrão que é verde.”

Miguel: “E o embalão é amarelo.”

João e Carmo: “Com caixas de papel assim como o azul. Pintamos de amarelo e verde as caixas.”

Leonor: “Vamos fazer um embalão amarelo e o verde que é o vidrão.”

Carmo e Ana: “Também podemos construir o vermelho que é o pilhão.”

Construção dos ecopontos:



Figura 24: Construção do ecoponto verde



Figura 25: Construção do ecoponto amarelo



Figura 26: Construção do ecoponto vermelho



Figura 27: Resultado final da construção dos ecopontos

Terminada a construção dos ecopontos, fizemos a **reciclagem dos materiais** que as crianças trouxeram de casa.



Figura 28: Madalena: “O copo de iogurte é no embalão”



Figura 29: Gustavo: “A caixa do Nestum é no papelão.”



Figura 30: Madalena: “O frasco é de vidro... é aqui no vidrão.”

Apêndice 9- Puzzles relativos à família dos animais



Figura 31: Construção de um puzzle da família dos animais

Apêndice 10- Jogo da memória, com imagens de animais



Figura 32: Jogo da memória, com figuras de animais

Apêndice 11- O que é a família e qual é a função dela?

Conversa de tapete:

-O que é a família?

Sofia: “Papá, mamã, mana”

Carmo: “É a família toda. Papá, mamã, avó, avô, outra avó, outro avô, mana.”

Leonor: “Os pais e as mães.”

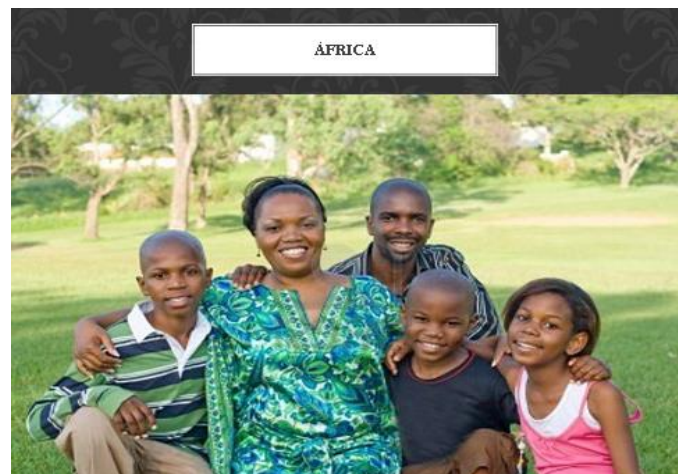
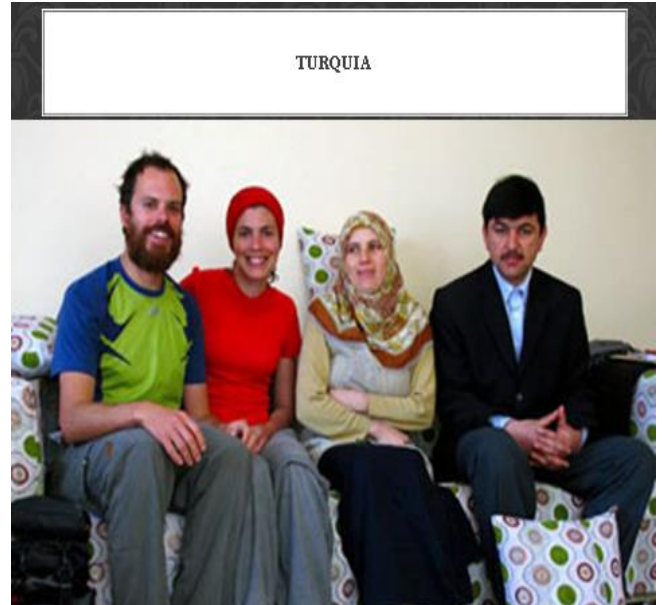
-O que fazem com a família?

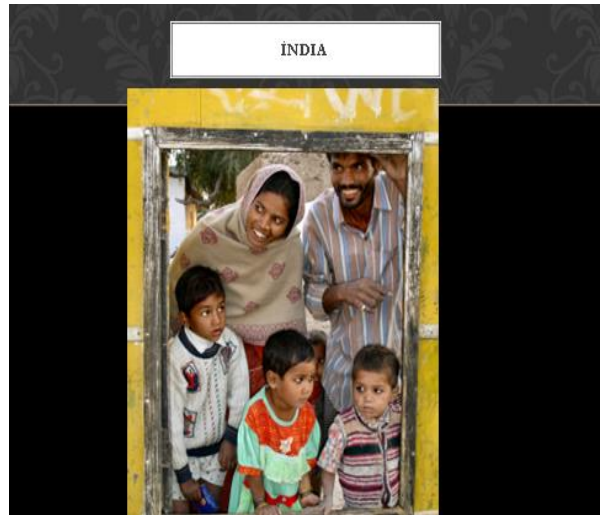
Carmo: “Brincamos com ela. Fazemos legos da princesa.”

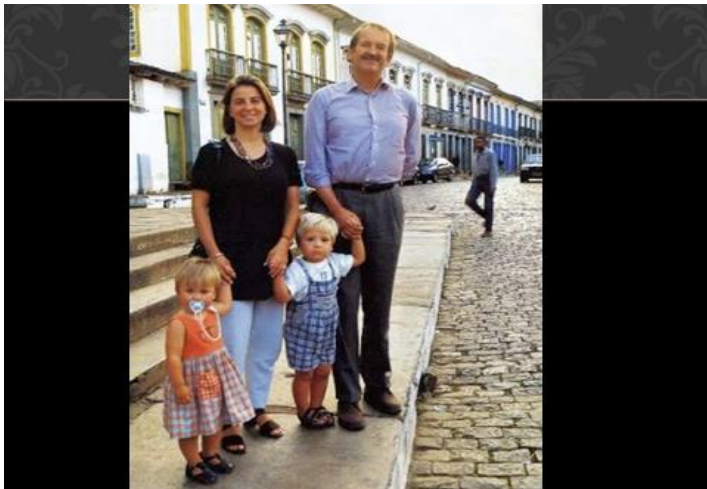
- E porque acham que se chama família?

Madalena: “Porque temos que ter família.”

Apêndice 12- Introdução ao tema sobre o que é a família com um powerpoint sobre as diferentes famílias no mundo







Apêndice 13- Atividades propostas sobre “A família”

Para abordar a contagem e a organização e tratamento de dados, relacionado com a família, preparamos uma tabela em que as crianças faziam o desenho da sua cara, na coluna pertencente ao número de irmãos que tem e de seguida colavam numa das colunas uma bolinha de papel preparada previamente por eles no local que representava o número de irmãos que têm, permitindo fazer contagem. De seguida fizeram a contagem da quantidade de crianças que tem determinado número de irmãos.



Figura 33: Construção da tabela

Quantos irmãos têm as crianças da sala?			
Irmãos	Desenhos	Bolinhas	Frequência
0			6
1			3
2			2
3			1

Figura 34: Resultado final da construção da tabela

Para introduzir esta tabela fizemos algumas perguntas às crianças, tais como:

Raquel: O que fizeram ontem?

Madalena: “Falámos da família.”

Raquel: “As famílias eram todas iguais?”

Miguel: “Não.”

Raquel: “Todos vocês têm irmãos?”

Carmo: ”Não. Eu tenho mas o Gustavo não tem.”

Raquel: “Então vamos ver quantos irmãos tem cada um de vocês.”

De seguida, dando seguimento aos resultados da tabela, passamos a construir um pictograma, em que as crianças, com fotografias delas, colavam a sua fotografia no local correspondente ao número de irmãos quem tem. Nesta tabela, depois de fazermos novamente a contagem, registamos em numeração árabe, quantas crianças tem aquele número de irmãos, desenvolvendo o conceito de número (representação numérica).

Falamos com as crianças sobre o que é a família e o que costumam fazer com ela.

Inicialmente questionamos as crianças sobre o que é a família, ao que estas responderam:

Sofia: “É o papá, a mamã e a mana.”

Carmo: “É a família toda. Papá, mamã, avó, avô, outra avó, outro avô e mana.”

Leonor: “Os pais e as mães.”

De seguida questionamos sobre o que costumam fazer com a família, ao qual obtivemos as seguintes respostas:

Carmo: “Brincamos com ela. Fazemos legos da princesa.”

-Então e porquê que vocês acham que se chama família a todos os pais, primos, irmãos, avós, tios...?

Miguel: “Porque temos de ter família.”

Propusemos que as crianças, em papel de cenário, fizessem um desenho do que é para elas a família, às quais obtivemos as seguintes descrições:



Figura 35: Elaboração dos desenhos sobre a família

Leonor

Vânia: “O que desenhaste?”

“Este é a Leonor”

“Esta é a mãe e este é o pai.”

Vânia: “O que é para ti a família?”

“A família é para todos.”

Miguel

Vânia: “O que desenhaste?”

“Esta é a mamã.”

“Este é o papá.”

“Este sou eu.”

Marcel

Vânia: “O que desenhaste?”

“Este é o meu pai.”

“Este é o avô, eu costumo brincar com ele.”

“Este sou eu.”

Constança

Vânia: “O que desenhaste?”

“ Esta é a minha mãe.”

“Isto é um balão.”

“Este é o meu pai.”

Gustavo



Figura 36: Gustavo a desenhar o que é a família

Vânia: “O que desenhaste?”

“Este é o pai.”

“Esta é a minha mãe.”

Vânia: “O que é para ti a família?”

“Para mim a família é a mãe e o pai.”

Laura

Vânia: “O que desenhaste?”

“Esta é a avó.”

“Esta é a mãe.”

“É o pai.”

Madalena

Vânia: “O que desenhaste?”

“Esta é a Madalena.”

“Esta é a mamã e esta é a mana”

“É o papá. Eu brinco com ele e jogo puzzles.”

Vânia: “O que é para ti a família?”

“Para mim a família é para brincar e para nos levar à escola.”

Vânia: “E tu achas que a família é importante?”

“Acho a família importante porque tratam de nós.”

João

Vânia: “O que desenhaste?”

“Esta é a mamã.”

“Este é o papá.”

“Este é o mano.”

Rita



Figura 37: Rita a desenhar o que é a família

Vânia: “O que desenhaste?”

“Esta é a minha mãe, eu brinco com ela. É o papá, eu brinco com ele.”

Artur



Figura 38: Artur a desenhar o que é a família

Vânia: “O que desenhaste?”

“Este é o papá. Costumo brincar muito.”

“Este é o Artur.”

“É o avô. Eu costumo brincar.”

“É a mamã, eu gosto muito de ir para o quarto brincar.”

Vânia: “E tu achas que a família é importante?”

“É importante porque o papá ralha.”

MENSAGEM DA MÃE DO ARTUR:

“A família é o nosso pilar. É quem nos apoia todos os dias da nossa vida.”

Leonor



Figura 39: Leonor a desenhar o que é a família

Vânia: “O que desenhaste?”

“É a minha avó.”

“É a minha mãe.”

“Este é o meu pai.”

“É a minha pizza.”

“É o Sebastião, é o meu cão.”

Vânia: “Porquê que desenhaste uma pizza no desenho da família?”

“Porque também é da família.”

Vânia: “E porquê que desenhaste o teu cão também?”

“Também o desenhei porque ele faz parte da família. Eu costumo dar-lhe festinhas.”

Vânia: “O que é para ti a família?”

“Para mim a família são as pessoas que me conhecem.”

Vânia: “Todas as que te conhecem?”

“Não. São só alguns. São as minhas primas e os que vivem lá em casa.”

Vânia: “E achas a família importante?”

“Eu acho que a família é importante porque a minha mãe diz que eu ganho carinhos.”

Carmo

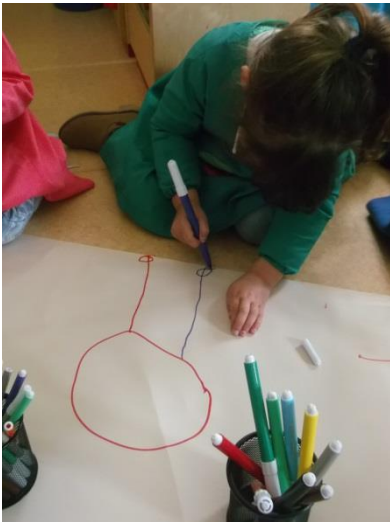


Figura 40: Carmo a desenhar o que é a família

Vânia: “O que desenhaste?”

“Este é o tio. Nós jogámos às aranhas.”

“Esta é a mãe. Ela é para brincar.”

“Esta é a avó. Ela é muito importante porque faz trabalhos comigo em casa.”

Vânia: “O que é para ti a família?”

“Para mim a família é para brincarmos todos juntos.”

António

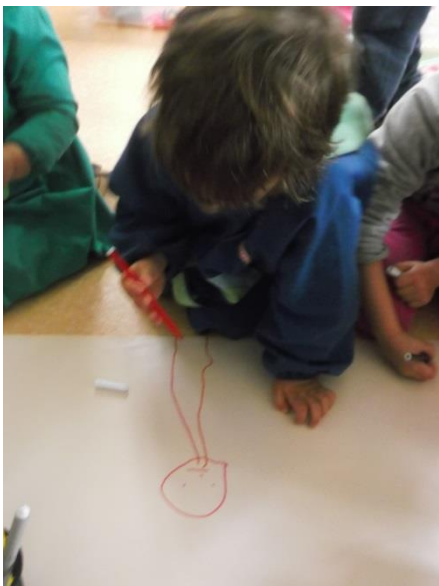


Figura 41: António a desenhar o que é a família

Vânia: “O que desenhaste?”

“Este é o papá.”

“Este é o mano.”

“É a mãe. A minha mãe chama-se Raquel.”

“Este é o neto. Chama-se António, sou eu.”

“Os avós estão na praia.”

Vânia: “O que é para ti a família?”

“Para mim a minha família é para fazer as coisas que a mãe diz.”

Sofia

Vânia: “O que desenhaste?”

“Este é um S de Sofia.”

“Esta é a mamã. Nós pintamos.”

“É o papá.”

“Esta é a vóvó.”

“Sou eu.”

Petra

Vânia: “O que desenhaste?”

“Esta é a minha mãe porque o pai está no trabalho.”

Vânia: “O que é para ti a família?”

“A família é também a Pilar e eu.”

“A família é importante porque me ajudam.”

Ana Filipa



Figura 42: Ana Filipa a desenhar o que é a família

Vânia: “O que desenhaste?”

“Esta é a avó Cecília. Costumo brincar com ela lá em casa.”

“Esta sou eu.”

“Esta é a avó Maria. Eu brinco com ela.”

“Estes são os meus brinquedos.”

“Este é o mano. É o mano Daniel Alexandre. Eu digo para irmos jogar às escondidas e ele vai logo.”

“Este é o meu pai e esta é a barriga dele.”

“Esta é a mamã.”

“Esta é a nossa casa.”

Matilde

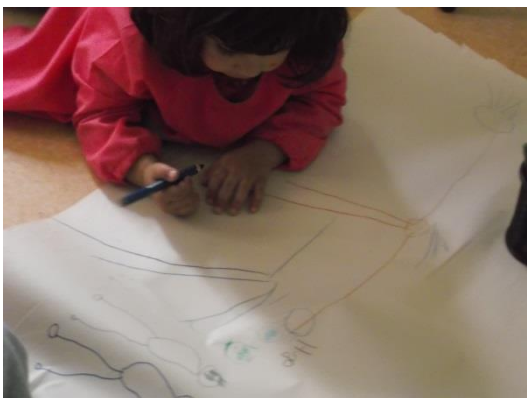


Figura 43: Matilde a desenhar o que é a família

Vânia: “O que desenhaste?”

“Estas são as mãos da mãe. Eu brinco com ela e partilho as coisas com ela.”

“Este é o polvo, mas ele também é da família porque gosta de mim.”

“Esta é a avó. Eu brinco com ela.”

“Este é o avô.”

Vânia: “O que é para ti a família?”

“Para mim a família é quando brinco com eles.”

Hugo



Figura 44: Hugo a desenhar o que é a família

Vânia: “O que desenhaste?”

“Esta é a mãe.”

“É a avó.”

“É o meu pai. Ele tem uma barriga. Eu faço torres e buracos com ele.”

“É o avô.”

Yan



Figura 45: Yan a desenhar o que é a família

Vânia: “O que desenhaste?”

“Esta é a mãe.”

“Este é o pai.”

“Esta é a Maria Luísa.”

Apêndice 14- Visita ao Sr. António



Figura 46: Pesquisa da família do Sr. António no álbum de fotografias

CONVERSA NA SALA DO SR. ANTÓNIO (em dois pequenos grupos)

Vocês lembram-se onde é que o Sr. António já foi?

António: “Já foi a Tomar.”

O que fazia?

António: “Ele era de esponja.”

O que vocês veem que ele tem de novo?

Ana: “Caixas do médico.”

Miguel: “Olha, o que tem ali?”

António: “É um estetoscópio.”

Sofia: “É para pôr no coração.”

Quem usa aquilo?

Gustavo: “Os médicos.”

Porque acham que o Sr. António tem aquela mala ali?

António: “Ele está no hospital. Está doente.”

Matilde: “É para ouvir o coração.”

Apêndice 15- Conversa em tapete sobre a visita ao Sr. António

Ontem fomos visitar quem?

Yan: “Sr. António.”

E o que tinha lá?

Carmo: “Uma mala de médico.”

Mas tinha essa mala porque estava doente?

Miguel: “Era doutor e médico.”

Então sabes o que é uma profissão?

Carmo: “ São os papás e as mamãs doutores. Ou bombeiros.”

Sofia: “Ou polícias.”

Ana: “A minha mãe e o meu pai também trabalham numa escola.”

Qual era a profissão do pai do Lucas?

António: “É biólogo.”

Vamos então fazer algumas pesquisas em casa sobre o que são as profissões para trazermos na próxima semana, para podermos fazer alguns trabalhos.

Apêndice 16- Conversa em tapete abordando o que sabem sobre as profissões, o que querem descobrir, e como.

(Esta conversa ajudou na construção da teia.)

Alguém trouxe alguma pesquisa?

Miguel: “Eu já trouxe um livro das profissões.”

António: “Dos médicos.”

Era sobre o quê?

Madalena: “Era sobre as profissões. Eu vou trazer também.”

Então nós, com a ajuda do Miguel vamos ler o livro que ele trouxe sobre as profissões.

(após a apresentação/leitura do livro, continuamos a conversa em tapete)

Então o livro falava sobre o quê?

Ana: “Bombeiros.”

Yan: “Polícia.”

Carmo: “Bombeiros, polícias e da médica.”

Como se chama a polícias, médicos e bombeiros? Acham que isso é um passatempo?

António: “Profissões são carros de ambulâncias.”

Miguel: “A minha mãe e o meu pai são professores.”

O carro dos bombeiros tem algumas pessoas que tem uma profissão.

Matilde: “É bombeiro.”

Carmo: “A minha mãe é doutora.”

Lucas, qual é a profissão do teu pai?

Lucas: “É biólogo.”

Então o que gostavam de saber mais?

António: “Gostava de fazer mais coisas sobre as profissões.”

Então e sabem o que faz a mãe da Petra?

Leonor: “Prende as pessoas.”

E qual é a profissão do pai da Petra?

Petra: “É médico. Trata dos dentes.”

Então, ao médico dos dentes, chamamos de dentista. Já sabemos a profissão da mãe e do pai da Petra. O pai e a mãe do Miguel são professores.

João: “A minha mãe é médica dentista.”

E qual é a profissão do teu pai Matilde?

Matilde: “É bombeiro.”

Ana: “A minha mãe é professora.”

Leonor: “O meu pai é construtor e a minha mãe é investigadora.”

Então e não gostavam de descobrir mais coisas sobre as profissões?

Carmo e João: “Dos bombeiros.”

Ana: “Dos pais.”

Madalena: “Polícias.”

Yan: “Carros de corrida.”

Sofia: “Médicos.”

Artur: “Os que tratam os animais.”

Matilde: “Esses são veterinários.”

Sofia: “O Ricardo trabalha na farmácia.”

E o que é que ele faz na farmácia?

Sofia: “Dá remédios às pessoas.”

Matilde: “Eu gostava de saber das profissões dos pais.”

E como é que querem descobrir?

António: “Com tudo. Com objetos.”

Carmo: “Com pesquisas.”

Madalena: “Ver mesmo.”

Yan: “Através de pesquisas.”

Apêndice 17- Desenho sobre a profissão que mais gostam



Figura 47: Marcel a fazer um desenho sobre a profissão que mais gosta

Documentação dos desenhos sobre “A minha profissão preferida”

O que desenhaste?

Lucas: “capacete dos bombeiros e isto é a luz. Eu gostava de ser bombeiro.”

Hugo: “Cinto dos bombeiros e o capacete dos bombeiros.”

Constança: “É o pai. É professor.”

Maria Leonor: “Experiências. São investigadores. Eu vou ser como a minha mãe.”

Madalena: “Os bombeiros. É o carro dos bombeiros e este é o sinal. Quando eu crescer quero ser bombeira.”

Laura: “É a da mãe.”

António: “É o carro de corridas. É a máquina para escavar e é o barco. É o autocarro e este é o motorista. É o construtor que eu gosto mais. É o carro dos bombeiros.”

Miguel: “O Sr António que é médico e doutor.”

Rita: “enfermeira.”

João Pedro: “Esta é a mangueira. Este é um bombeiro.”

Ana Filipa: “É a médica. Chama-se Ana. Isto são as coisas que a médica tem. É uma agulha, um martelo, uma tesoura. É o carro da médica.”

Artur: “Veterinário. Este é o mauzão. São os dinossauros.”

Sofia: “É um bombeiro. Apagam os fogos. Isto é o fogo. Isto é um bombeiro.”

Gustavo: “É para estacionar os carros. É a mangueira. É um boneco bombeiro. É o carro dos bombeiros para ir para a rua. Eu gostava de ser bombeiro.”

Matilde: “É uma enfermeira Matilde. As enfermeiras trabalham no médico. Tratam dos doentes.”

Petra: “É uma bombeira Petra. É a casa do senhor. Vai lá apagar o fogo.”

Carmo: “Eu gostava de ser bombeira. É uma bombeira Carminho.”

Marcel: “Polícia.”

Yan: “É o piloto.”

Apêndice 18- Análise das pesquisas feitas pelas crianças

- “Nós pedimos umas pesquisas, alguém trouxe?”

Miguel: “Eu já trouxe um livro das profissões.”

António: “Dos médicos.”

- “Era sobre o quê?”

Madalena: “Era sobre as profissões. Eu vou trazer também.”

- “Então nós, com a ajuda do Miguel vamos ler o livro que ele trouxe sobre as profissões.”



Figura 48: Apresentação do livro trazido pelo Miguel

(após a apresentação/leitura do livro, continuamos a conversa em tapete)



Figura 49: Conversa em tapete sobre o livro apresentado

- “Então o livro falava sobre o quê?”

Ana: “Bombeiros.”

Yan: “Polícia.”

Carmo: “Bombeiros, polícias e da médica.”

- “Como se chama a polícias, médicos e bombeiros? Acham que isso é um passatempo?”

António: “Profissões são carros de ambulâncias.”

Miguel: “A minha mãe e o meu pai são professores.”

- “O carro dos bombeiros tem algumas pessoas que tem uma profissão.”

Matilde: “É bombeiro.”

Carmo: “A minha mãe é doutora.”

- “Lucas, qual é a profissão do teu pai?”

Lucas: “É biólogo.”

- “Então o que gostavam de saber mais?”

António: “Gostava de fazer mais coisas sobre as profissões.”

- “Então e sabem o que faz a mãe da Petra?”

Leonor: “Prende as pessoas.”

- “E qual é a profissão do pai da Petra?”

Petra: “É médico. Trata dos dentes.”

- “Então, ao médico dos dentes, chamamos de dentista. Já sabemos a profissão da mãe e do pai da Petra. O pai e a mãe do Miguel são professores.”

João: “A minha mãe é médica dentista.”

- “E qual é a profissão do teu pai Matilde?”

Matilde: “É bombeiro.”

Ana: “A minha mãe é professora.”

Leonor: “O meu pai é construtor e a minha mãe é investigadora.”

A Constança trouxe uma pesquisa de algumas páginas descrevendo a profissão dos pais, de alguns membros da família, e as profissões que gostava de ter quando crescesse.

- “Constança, o que diz a tua pesquisa?”

Constança: “O meu pai trabalha na universidade e é professor.”

- “Qual é a profissão da mãe?”

Constança: “A mãe trabalha na Isa e tem dois trabalhos. Eu vou ser bombeira, dentista e bailarina.”

- “Alguém perguntou aos pais qual era o trabalho deles?”

Ana: “O pai leva os colegas para Lisboa para casa deles de carro. A mamã é auxiliar da escola e guarda os meninos.”

António: “A mãe trabalha na Torre da Almedina.”

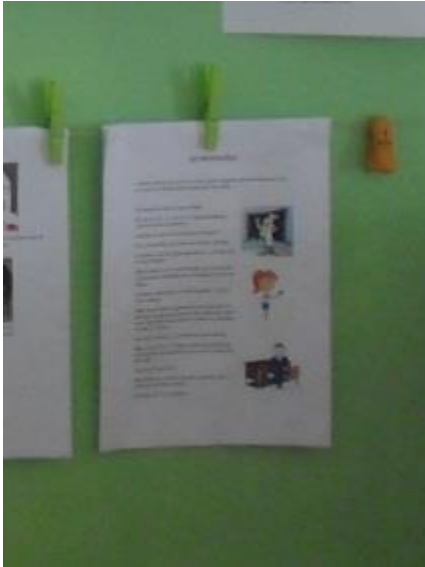


Figura 50: Pesquisa da Constança

O Artur trouxe uma grande cartolina com uma árvore genealógica, na qual em vez de aparecerem as fotos dos membros da família, se encontram imagens representativas das profissões de cada elemento, desde os bisavós até ao Artur e os seus primos.

- “Que profissões tens aí?”

Artur: “A minha avó é secretária.”

Ana: “É para fazer trabalhos. O bisavô e bisavó arranjavam sapatos.”

Artur: “Eram sapateiros.”

Carmo: (Apontando para uma das imagens) “Esta é professora.”

Artur: “O avô Agostinho trabalha com materiais para construir casas.”

Sofia: “Construtores.”

Carmo: “A tia Luisa trata dos carros. É engenheira mecânica.”

- “Então e vocês já sabem o que são profissões?”

Carmo: “São trabalhadores.”

Madalena: “A tia Cátia é enfermeira.”

- “E o que é ser enfermeira?”

Artur: “É curar os amigos e as outras pessoas.”

(Como a pesquisa era bastante grande, abordámos só algumas das profissões em grande grupo, sendo que, da parte da tarde, analisámos a pesquisa mais pormenorizadamente, em pequenos grupos.)



Figura 51: Apresentação da pesquisa do Artur

O Gustavo trouxe uma pesquisa com imagens representativas do trabalho que os pais fazem dentro da sua profissão.

-O que diz a tua pesquisa Gustavo?

Gustavo: “O meu pai trabalha nestas coisas (aponta para máquinas) e também é bombeiro. Também trabalha nas obras. A minha mãe trabalha com cartas, telefones e computadores.”



Figura 52: Apresentação da pesquisa do Gustavo

A Petra trouxe um desenho dos pais e explicou aos amigos o que tinha desenhado.

Petra: “Fiz a minha mãe. Trabalha na GNR, ela conduz. Este é o meu pai, ele trata dos dentes, é médico.”



Figura 53: Apresentação da pesquisa da Petra

A Ana trouxe uma mala de brincar de médico que continha diferentes objetos utilizados nesta profissão, e mostrou-os aos amigos.

O que trouxeste Ana?

Ana: “É a mala dos médicos. É uma seringa para levar as picas.”

António: “É uma pica.”

Ana: “É o estetoscópio, um tabuleiro para os médicos. Isto é para ver os ouvidos. Este é o martelo para ver os ossos.”

Petra: “Eu quero experimentar.”

-Demos a algumas crianças, com a ajuda da Ana, a oportunidade de experimentarem alguns objetos. Perguntámos se conheciam alguém que utilizava estes objetos.

Ana: “É o médico.”

Artur: “É o Senhor António.”

-Perguntámos se não conheciam mais ninguém com esta profissão, e se não se lembravam qual é o trabalho do pai da Petra.

Ana: “É médico.”

- “Médico de quê?”

Ana: “Dos dentes.”

O Yan trouxe uma pesquisa com uma imagem que caracterizava as profissões dos elementos da sua família.

-O que diz a tua pesquisa Yan?

Yan: “É o pai, faz as notas. Ensina os meninos.”

- E como se chamam as pessoas que ensinam?

Ana: “São os professores.”

- Yan, e o que faz o teu avô?

Yan: “O avô vende coisas.”

- O teu avô é então comerciante. E a avó?

Yan: “Vendia bolos.”



Figura 54: Pesquisa do Yan

A Rita trouxe para mostrar aos amigos uma folha com as fotos dos elementos da família e o nome da profissão de cada um, e também a foto dela própria e do seu irmão, e o nome da profissão que gostavam de ser.

- Rita, quais são as profissões dos teus avós?

Rita: “Professores de meninos crescidos.”

- O que queres ser quando fores grande?

Rita: “Enfermeira.”

-E o mano?

Rita: “O mano quer ser agricultor.”



Figura 55: Pesquisa da Rita



Figura 56: Roupa de enfermeira

O João Pedro trouxe uma revista sobre bombeiros.

-“Então João, mostra aos amigos o que trouxeste e explica-lhes.”

João Pedro: “Trouxe uma revista dos bombeiros. Isto é um carro dos bombeiros. Barcos, um carro, um telefone, um helicóptero.”

Gustavo: “E uma grua. É uma pessoa que deita pessoas para as casas.”

João Pedro: “Vão lá cima apagar o fogo.”

Artur: “A grua serve para salvar gatos que estão nas árvores.”

Carmo: “E cães.”

Depois, lemos com a ajuda do João, que mostrava as imagens, algumas partes importantes da revista.

Apêndice 19- Construção da teia final

-O que já sabem?

Petra: “A minha mãe é polícia, manda nos carros. O meu pai é médico e trata dos dentes.”

Lucas: “Os polícias prendem as pessoas.”

João: “A minha mãe é médica dos dentes.”

Marcel: “O meu pai trabalha no computador.”

-O que gostavam de saber?

Petra: “O meu primo faz uma profissão dos animais, queria saber disso.”

Artur: “Eu gostava de saber as experiências todas.”

António: “Eu gostava de saber tudo dos bombeiros.”

Carmo: “Dos caracóis e dos leões, os veterinários.”

Matilde: “Eu gostava de saber das profissões dos pais.”

-Como gostavam de saber?

Ana: “Fazer mais coisas dos caracóis.”

António: “Com tudo. Com objetos.”

Carmo: “Com pesquisas.”

Madalena: “Ver mesmo.”

Yan: “Através de pesquisas.”

Projeto das Profissões

Quem participa no Projeto das Profissões: Todos os meninos e meninas da sala dos peixinhos.

O que sabemos...	O que queremos saber?	Como vamos aprender?
<ul style="list-style-type: none">* A minha mãe é polícia e o meu pai é dentista e trata dos dentes - Peia* Os polícias prendem as pessoas - Lucas* A minha mãe é médica dos dentes - João* O meu pai trabalha no computador - Marcel	<ul style="list-style-type: none">* Eu gostava de saber tudo dos bombeiros - António* Dos carros e dos cães, as veterinárias - Carmo* Eu gostava de saber das profissões dos pais - Matilde* Eu gostava de saber sobre experiências - Artur	<ul style="list-style-type: none">* Fazer mais coisas dos cavacos - Ana* Com objetos - António* Através de pesquisas - Yan e Carmo* Ver mesmo a sério - Madalena

Figura 57: Teia do projeto “Profissões importantes que já sabemos”

Apêndice 20- Atividade de exploração da Expressão Dramática, Musical e Físico-Motora

(No tapete)

-Alguém sabe o que são jardineiros?

Matilde: “Rega as plantas.”

-Alguém sabe alguns gestos dos jardineiros?

(crianças dizem alguns gestos)

-Vocês sabem o que são cozinheiros?

Sofia: “Misturam a comida.”

António: “Mexe a comida.”

-E os sapateiros?

Sofia: “Limpam as botas.”

Miguel: “Lavam os sapatos.”

Artur: “Arranjam os sapatos.”

-Então e sabem alguns gestos do cozinheiro e do sapateiro?

(crianças diziam alguns gestos que conheciam e iam cantando uma canção que falava destas três profissões, acompanhando com os gestos que diziam, correspondentes a cada profissão.)

Apêndice 21- Jogo dos objetos (Mímica)

Numa primeira etapa, mostrámos os objetos que trouxemos e perguntámos a que profissão cada objeto pertencia. Começámos por mostrar a colher de pau e questionar quem utiliza aquele objeto:

Sofia: “Os cozinheiros.”

Mostrámos um estetoscópio de brincar e voltámos a questionar a quem pertencia o objecto:

Matilde: “Os médicos!”

Gustavo: “E as médicas.”

Perguntámos também para que servia o estetoscópio:

António: “Para ouvir os corações.”

De seguida, mostrámos uma escova para pentear e perguntámos quem utilizava muito este objeto:

Ana: “As cabeleireiras.”

Mostrámos um pano um pouco sujo, exemplificámos como a pessoa que tem esta profissão o utiliza (esfregando o pano no sapato) e perguntámos quem utilizava o pano deste modo.

Madalena: “Os sapateiros.”

Mostrámos um chapéu e um cinto dos bombeiros, colocando-os na cabeça e na cintura respetivamente, e questionámos a quem pertenciam aqueles objetos.

Matilde: “É dos bombeiros.”

Por último, mostrámos uma chave inglesa e um alicate, e questionámos quem utilizava aqueles objetos, mas não obtivemos resposta, então optámos por perguntar o que eram os objetos.

João: “Ferramentas.”

Perguntámos para que serviam.

António: “É para arranjar.”

Sofia: “O meu pai também tem para martelar.”

Para que os ajudar a adivinhar o nome da profissão, perguntámos onde é que os papás levavam os carros quando estavam estragados.

Ana: “À oficina.”

Perguntámos como se chamavam as pessoas que trabalhavam na oficina e arranjavam os carros, ao qual nenhuma criança mostrou saber a resposta. Explicámos então que se chamavam mecânicos.

Dentro de um saco, estavam alguns objetos de algumas profissões. Uma das crianças via um desses objetos e o objetivo era que através da mímica, os colegas adivinhassem qual era aquela profissão. A primeira criança a adivinhar iria fazer a mímica de seguida.

- “Que profissão é esta?”

Lucas: “São os bombeiros.”

António: “É o cozinheiro.”

- “O que faz o cozinheiro?”

Miguel: “Mistura a comida.”

Gustavo: “Cozinha.”

- “E esta profissão? Qual é?”

Carmo: “É o doutor.”

- “E que objeto é este?”

João: “Estetoscópio.”

- “E esta? Sabem qual é?”

Ana: “É a cabeleireira.”

- “E o que faz a cabeleireira?”

Miguel: “Corta o cabelo.”

Ana: “Penteia.”

Madalena: “Seca o cabelo.”

Carmo: “Lava o cabelo.”

- “Vocês lembram-se como se chama o senhor que trabalha nas oficinas?”

Artur: “Mecânico.”

- “Esta profissão já falámos, lembram-se qual é?”

João: “É o sapateiro.”

- “E o que faz?”

Miguel: “Engraxa os sapatos.”



Figura 58: Análise dos objetos para o jogo da mímica



Figura 59: António a representar um(a) médico(a)



Figura 60: Carmo a representar um(a) cabeleireiro(a)



Figura 61: Sofia a representar um(a) bombeiro(a)



Figura 62: Artur a representar um(a) sapateiro(a)



Figura 63: Madalena a representar um(a) cozinheiro(a)



Figura 64: Yan a representar um(a) médico(a)



Figura 65: Saco com os objetos a utilizar no jogo da mímica

Apêndice 22- Registos sobre o que as crianças queriam descobrir/desenvolver

(1ª conversa: em tapete)

O que gostavam de saber mais sobre as profissões?

Artur: “Eu gostava de saber as experiências todas.”

António: “Eu gostava de saber tudo dos bombeiros.”

Petra: “Médicos.”

Ana: “Médicos.”

Marcel: “Polícias.”

Miguel: “Palhaços.”

Petra: “Bombeira.”

Madalena: “Cabeleireiras.”

Carmo: “Dos caracóis e dos leões, os veterinários.”

-E que objetos querem construir para a profissão de médico?

Ana: “Dos ouvidos.”

António: “Um termómetro.”

Miguel: “Tabuleiro.”

Leonor: “As picas.”

Ana: “Remédio.”

João Pedro: “Estetoscópio.”

-E que objetos querem construir para a profissão de bombeiro?

Gustavo: “Mangueiras.”

Lucas: “Extintor e chapéu.”

-E que objetos querem construir para a profissão de polícia?

Marcel: “Algemas.”

Carmo: “Luzes.”

Gustavo: “Chapéu.”

(2ª Conversa: em mesa durante uma atividade)

João Pedro: “Para o ano vamos fazer um carro dos bombeiros.”

-Querem fazer um carro de bombeiros?

Todos: “Sim.”

João Pedro: “Vamos fazer um carro a sério.”

(3ª conversa: em tapete)

-João, lembraste do que disseste que gostavas de fazer no projeto?

João Pedro: “Um carro dos bombeiros.”

-Então temos de pensar no que têm os carros dos bombeiros para o fazermos.

Madalena: “Mangueira.”

Petra: “Água.”

Carmo: “Luzes.”

Sofia: “Faz tinóni.”

Carmo: “Tem escadas.”

Apêndice 23- Criação do nome do projeto

-Sabem do que temos falado?

João Pedro: “Das profissões.”

-As profissões é o tema nosso projeto, mas podíamos pensar num nome para o projeto.

Artur: “Profissões importantes.”

Carmo: “Projeto dos meninos todos.”

Ana: “Profissões que já sabemos.”

(A maioria das crianças gostou do nome do Artur e da Ana, por isso juntámos e criámos o nome para o projeto: “Profissões importantes que já sabemos.”)

Apêndice 24- Atividade de matemática sobre conjuntos e contagem



Figura 66: Recorte dos conjuntos de imagens dos bombeiros



Figura 67: Colagem, construção e contagem dos conjuntos na folha de papel

Apêndice 25- Elaboração do desenho acerca do que viram na visita aos bombeiros e conversa sobre o que aprenderam ao longo do projeto



Figura 68: Desenho do que viram na visita aos bombeiros ou sobre o que aprenderam ao longo do projeto

Conversa sobre visita ao Quartel dos Bombeiros e fim de projeto

- O que fizemos hoje?

Petra e Carmo: “Fomos visitar os bombeiros.”

- E o que fazem os bombeiros?

Yan: “Ajudam as pessoas.”

Carmo: “E os gatos, os cães e os animais.”

- O que vimos lá?

Ana: “Vimos ambulâncias e os bombeiros, carros dos bombeiros que tinham mangueiras e extintores. E um carro de mergulhador.”

Leonor: “E um barco.”

- Para que servem as ambulâncias?

Ana: “Para levar os doentes.”

- Existia um camião com muita água, como se chamava?

Ana: “Auto tanque.”

- E o que fizemos na visita?

Madalena: “Mexemos na espuma.”

Ana: “Andámos no carro dos bombeiros.”

Artur: “Aprendi sobre o quartel dos bombeiros.”

Petra: “Isto é muito importante, mas os médicos e os polícias também.”

- Porque é que são também importantes?

Ana: “Porque é para pararem de fazer as coisas mal.”

Petra: “Os polícias põem as algemas.”

Marcel: “Têm uma mota que anda muito rápido.”

- O que gostaram mais da visita?

Madalena: “Eu gostei do carro grande dos bombeiros.”

António: “A mangueira que tinha água lá dentro.”

Leonor e Artur: “Eu gostei mais de andar no carro dos bombeiros.”

Conversa sobre o que aprenderam:

- Já sabemos o que são as profissões?

Ana: “Os cabeleireiros.”

Madalena: “Ser médicos.”

Leonor: “Polícias.”

- O que aprenderam?

Ana: “O auto tanque, os bombeiros, as ambulâncias, os polícias.”

- Sobre que outras profissões falámos?

António: “Enfermeiro.”

Petra: “E enfermeiras.”

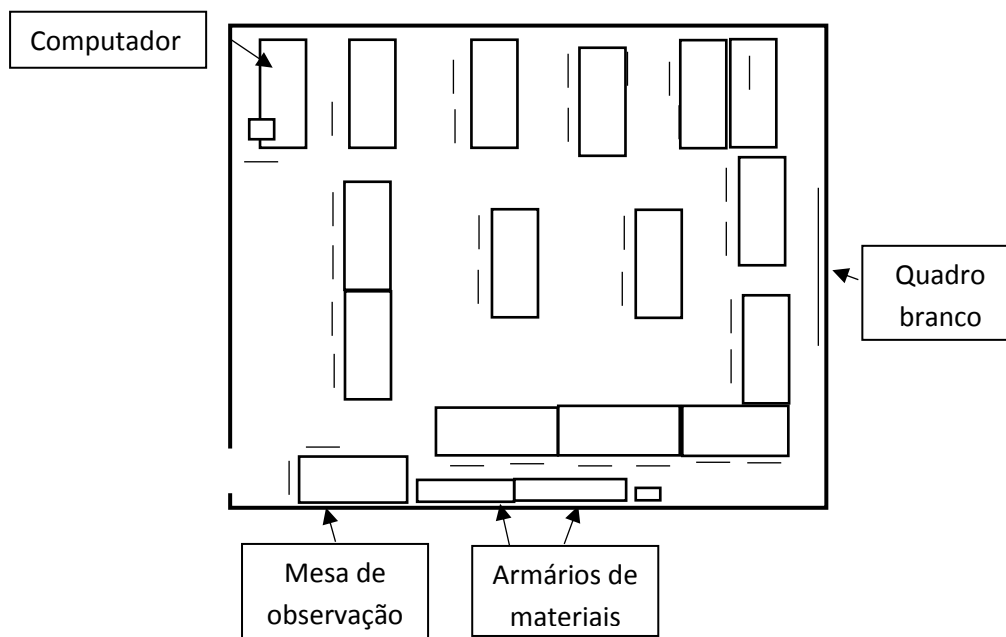
- Na visita só viram bombeiros meninos?

Madalena: “Não, havia uma senhora também.”

- Pois, e assim como existem bombeiros e bombeiros, também nas outras profissões existem meninos e meninas.

Ana: “Existem cozinheiros e cozinheiras, médicos e médicas...”

Apêndice 26- Organização espacial da sala



Apêndice 27- Construção da teia



Destas questões obtivemos respostas de alguns dos alunos:

O que é a arte?	Quem faz a arte?	Que tipos de arte existem?	Onde existe arte em Portugal?
<p>“São criações.”</p> <p>“O folclore e a dança.”</p>	<p>“Toda a gente.”</p> <p>“Os artistas.”</p> <p>“Pintores e cantores.”</p> <p>“José Cid na música.”</p> <p>“Joana Vasconcelos.”</p>	<p>“Arte rupestre, decorativa, artesanato, música, desenho, dança, eletrónica, escrita, escultura, moda (tecelagem) e teatro (atores, fantoches, sombras, mudo, dança e marionetas).”</p>	<p>“Museus, livros, jardins, TV, espetáculos, exposições, teatro, fotografias, feiras artesanais, feira medieval, moda...”</p>

Após obtermos estas respostas, percebemos que enquanto algumas crianças já compreendiam consideravelmente o significado da arte, as restantes ainda tinham algumas dificuldades.

Colocámos à turma mais três questões que nos ajudassem a perceber que rumo gostariam de seguir com o projeto:

O que gostavam de saber?	Como gostavam de saber?	Como descobririam?
“Diferentes estilos de música e trabalhos de artistas portugueses.” “Como podemos fazer arte.”	“Pesquisas, trabalhos e criações.”	“Pesquisas feitas pelos alunos e estagiárias.” “Trabalhos feitos nas aulas.” “Partilha de conhecimentos.”

Tendo em especial atenção estas respostas, demos início ao projeto pedindo aos alunos que em casa, no computador, em livros, etc., pesquisassem sobre as quatro questões colocadas anteriormente em sala de aula: O que é a arte; Quem faz a arte; Que tipos de arte existem; Onde existe arte em Portugal.

Nas semanas que se seguiram, as crianças foram trazendo as suas pesquisas, algumas no seu caderno diário e outras construídas em computador. Quando existia oportunidade, as pesquisas eram analisadas em aula, apresentando o próprio aluno aquilo que encontrou a toda a turma.

Após analisar todas as pesquisas efetuadas pelos alunos e as questões que havíamos colocado posteriormente em sala de aula, decidimos construir uma rede de tópicos que fosse alusiva ao próprio tema central do projeto, a Arte. Escolhemos por isso um palco como “pano de fundo” da nossa teia.

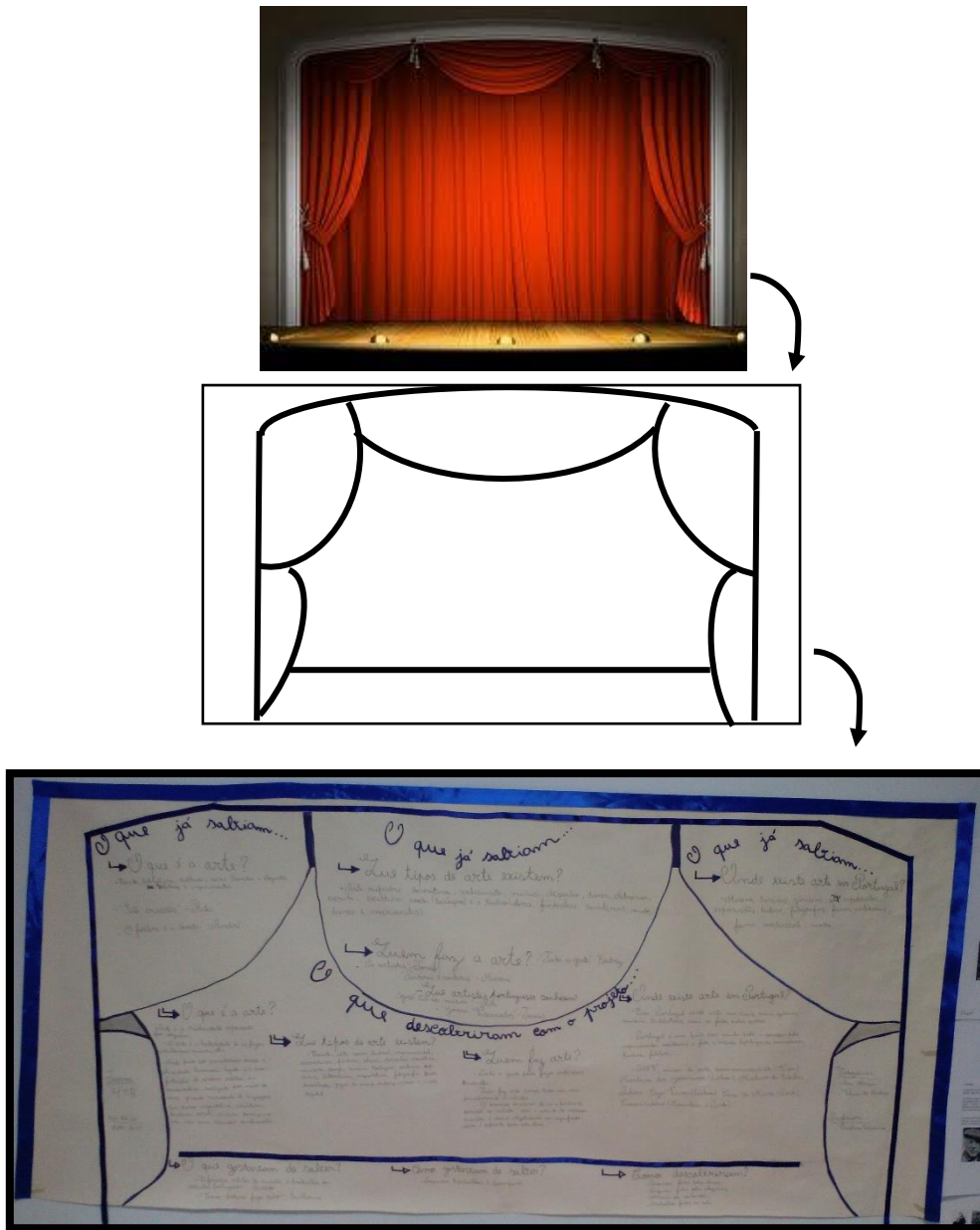


Figura 69: Construção da teia final

Apêndice 28- Calendarização

De seguida, apresentamos a calendarização do nosso projeto desde outubro até ao final de fevereiro, que teve de ser adiada devido à semana de compensação inerente da participação no Programa Intensivo *Go Prince* realizado na ESEC entre 16 e 29 de novembro.

Outubro	Novembro	Dezembro		
Semana 27-29	Semana 17-19	Semana 1-3	Semana 9-10	Semana 15-16
- Construção de elementos do Halloween (fantasmas, morcegos, gatos, bruxas e abóboras).	- Construção de <i>slogan</i> para o Dia Mundial do Não Fumador.	- Restauração da Independência -> Teatro de sombras; - Conversa sobre questões da teia e pesquisas em casa	- Análise de pesquisas dos alunos. - Enfeites de Natal (bolas, flocos e anjos).	- Conto de Natal -> Teatro de fantoches; - Análise de pesquisas dos alunos.
Janeiro				Fevereiro
Dia 7	Semana 12-14	Semana 19-21	Semana 26-28	Semana 2-5
- D. Dinis e Rainha Santa Isabel -> Encenação.	- Conto “Teatro às três pancadas” -> exploração do texto dramático; - Estilo musical Rap (ritmo e poesia).	- Construção de livro biográfico de Amália Rodrigues.	- Estilo musical Rock -> construção de instrumentos musicais; - Apreciação escrita por parte das crianças sobre o projeto.	- Construção de convites para a divulgação; - Conclusão de atividades ligadas ao projeto; - Divulgação do projeto.

Apêndice 29- Apresentações em powerpoint, prezi, vídeos e músicas (tópicos 1, 2, 3 e 4)

Tópico 1- Restauração da Independência- Teatro de sombras chinesas

<p>Planificação dos dias 1 e 2 de dezembro de 2014</p> <p>Temática a desenvolver: Restauração da Independência- Teatro de sombras chinesas</p> <p>Nome da atividade: Restaurar a Independência no Teatro</p> <p>Tempo previsto: 3h 30min</p>
--

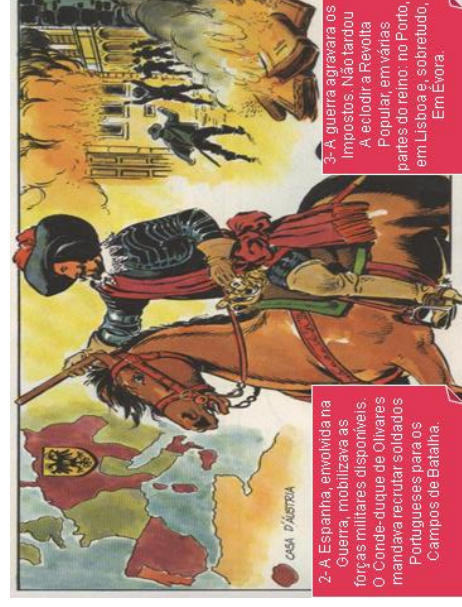
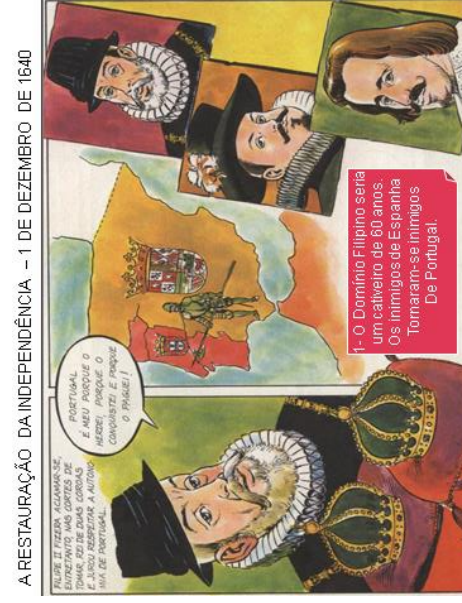
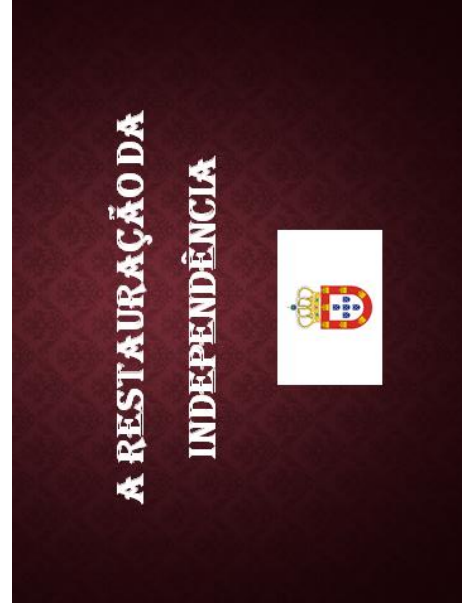
Área	Blocos/Temas	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio	-Teatro de sombras chinesas: Restauração da Independência; (Dias 1 e 2 de dezembro) -Construção da	Depois da exploração do powerpoint, é pertinente que, as crianças, através do reconto, sejam capazes de: -Descrever ações dos diversos intervenientes na história nacional em situações de interação	-Introduzir o tema da Restauração da Independência, através de uma conversa; -Explicar quem foi D. Sebastião e a sua relevância na história de Portugal; -Mostrar um vídeo sobre batalha de Alcácer-Quibir até à sucessão dos Filipes;	-Projektor; -Quadro branco; -Powerpoint; -Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=5JHPP4fvBDY ;	- Aplicação dos conceitos adquiridos; -Consolidação de conhecimentos, através do reconto em

<p>teia para o projeto. (dia 3 de dezembro)</p>	<p>pacífica ou de tensão/conflicto;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Distinguir os motivos que os levavam a ter conflitos e as consequências dessas situações; -Desenvolver a imaginação e a criatividade; -Desenvolver um teatro de sombras chinesas, a partir do reconto realizado. - Elucidar os alunos sobre os elementos necessários à realização de um teatro de fantoches e a forma como os podemos criar. -Associar o Teatro a um tipo de arte, denominando 	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentar em PowerPoint uma banda desenhada, sobre o domínio Filipino, a revolta do povo e a coroação de D. João IV; -Identificar, com as crianças, as personagens intervenientes e os momentos principais da história, registando no quadro; -Recontar a história a pares, através de algumas imagens (banda desenhada), enquanto ouvem a canção “El Rei D. Sebastião” de José Cid -Recontar a história através do teatro de sombras chinesas (os elementos da história já estão previamente preparados por nós); 	<ul style="list-style-type: none"> -Banda desenhada; -Canetas; -Música (https://www.youtube.com/watch?v=fGA4UtvuESQ); - Lençol branco; -Figuras das principais figuras da Restauração da Independência para o teatro de sombras chinesas; -Paus de espetada; -Lanternas; 	<p>Banda</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenhada; -Participação nas atividades propostas; -Qualidade dos trabalhos produzidos; - Participação. - Capacidade de resolução de problemas; - Cooperação em pares; -Interesse; -Criatividade; -Associação do Teatro a um tipo de arte;
---	---	---	---	---

	<p>outros tipos de Teatro que conhecem;</p> <p>-Saber quais os tipos de arte que as crianças conhecem, onde os conseguem encontrar e que artistas portugueses conhecem, associados a esses tipos de arte.</p>	<p>-Conversar com as crianças sobre o que é a arte, que tipos de arte conhecem, quem faz a arte e onde podemos encontrar arte em Portugal.</p>	<p>-Conhecimentos prévios sobre a arte.</p>
--	---	--	---

Evidências da Prática

Powerpoint da Restauração da Independência:

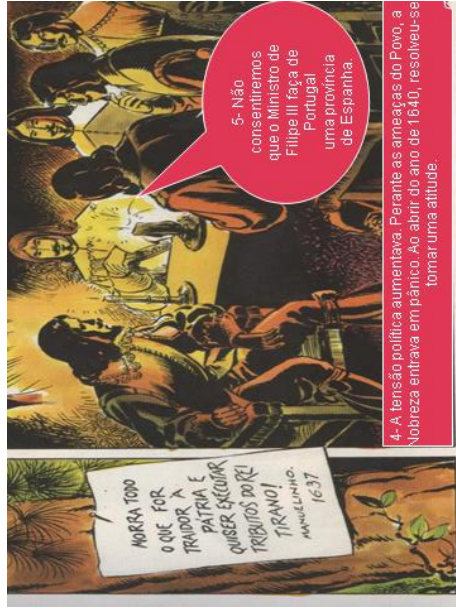




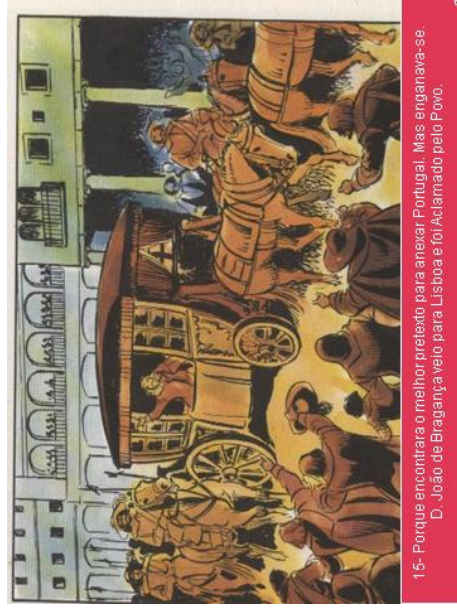
10- E desencana-dei-se, rapidamente, um golpe



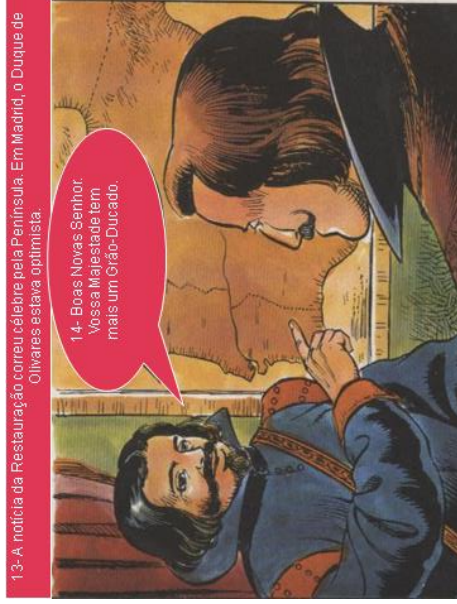
9- Os conjurados não voltaram atrás. Multiplicar-se-lham as reuniões secretas.



4- A tensão política aumentava. Frente as ameaças do Povo, a nobreza entrava em pânico. Ao abrir do ano de 1640, resolveu-se tomar uma atitude.



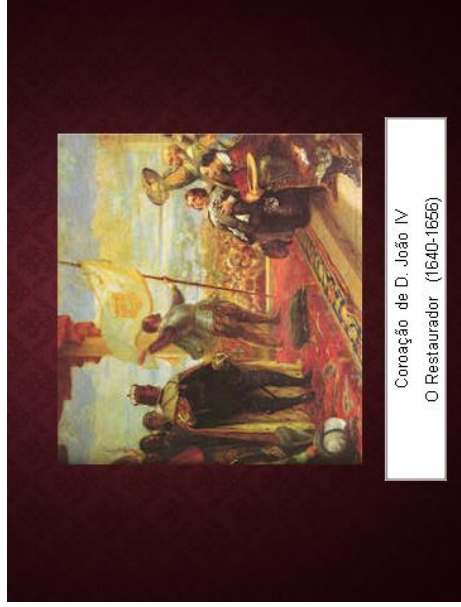
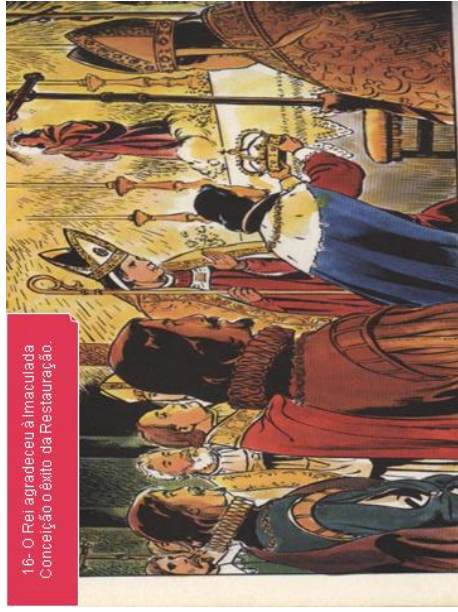
15- Porque encontrara o melhor pretexto para anexar Portugal. Mas enganava-se. D. João de Bragança veio para Lisboa e foi aclamado pelo Povo.



13- A notícia da Restauração correu célebre pela Península. Em Madrid, o Duque de Olivares estava optimista.



11- O velho D. Miguel de Almeida vem à varanda, com a voz embargada pela emoção...



Tópico 2- Rei D. Dinis e a Rainha Santa Isabel

Planificação do dia 7 de janeiro					
Temática a desenvolver: Rei D. Dinis e a Rainha Santa Isabel					
Nome da atividade: Um Milagre em Montes Claros					
Tempo previsto: 1h 45min					
Área	Blocos/Temas/Domínios	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
- Estudo do Meio	<u>Estudo do Meio:</u> - Bloco À <i>Descoberta</i>	- Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho, com encadeamento lógico;	- Apresentar um PowerPoint que conta a história de D. Dinis e a Lenda do Milagre das Rosas;	- Computador; - PowerPoint sobre rei D. Dinis e rainha Santa Isabel;	- Interesse; - Cooperação dentro da turma;
- Português	<i>dos Outros e das Instituições</i> – Tema O				
- Expressão Dramática	<i>Passado Nacional</i> <u>Português:</u> Domínio <i>Leitura e Escrita</i> 4.º Ano ▪ Meta 19. Escrever textos dialogais. <u>Expressão Dramática:</u> - Bloco <i>Jogos de</i>		- Fazer um reconto da Lenda utilizando a dinâmica do novelo de lã; - Registrar em formato Word o reconto construído; - Encenação do reconto, utilizando alguns adereços.	- Projetor; - Novelo de lã; - Rosas de plástico; - Coroa em cartolina; - Pão.	- Participação; - Aplicação das aprendizagens; - Criatividade.

	<p><i>Exploração – Tema Voz</i> - Bloco Jogos <i>Dramáticos – Tema</i> <i>Linguagem Não Verbal</i> e Tema <i>Linguagem</i> <i>Verbal e Gestual</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar adereços; - Utilizar espontaneamente, atitudes e gestos; - Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos. 			
--	---	---	--	--	--

PowerPoint sobre o rei D. Dinis:

D. Dinis

CENTRO ESCOLAR DE MONTES CLAROS
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARTIM DE



D. Dinis era filho de D. Afonso III e de D. Beatriz de Castela, tendo nascido a 9 de outubro de 1261.

Em 1282 casou com D. Isabel de Aragão, a mais tarde chamada rainha Santa.

Principais medidas tomadas

- Tratado de Alcanises;
- Ordenou a expansão do pinhal de Leiria;



-Doou terras aos senhores da nobreza e do clero através das **Cartas de Foral** (documento escrito onde eram registados todos os direitos e obrigações dos moradores de cada localidade),



D. Dinis foi um dos reis que mais cultura:

- Pela importância que deu à Agricultura, deram-lhe
- Apoiou o pedido do Clero ao Papa para que se cria Universidade de Coimbra;
- Como forma de desenvolver a nossa língua passou

-Organizou grandes banquetes e saraus, onde eram cantados os poemas escritos pelos trovadores.



Lenda do Milagre das Rosas

Conta a lenda que o rei D. Dinis foi informado sobre as ações de caridade da rainha D. Isabel e das despesas que implicavam para o tesouro real.

Um dia, o rei decidiu surpreender a rainha numa das suas habituais caminhadas para distribuir esmolas e pão aos necessitados. Reparou que ela procurava disfarçar o que levava no regaço.

D. Dinis perguntou à rainha "Onde vais?"

E ela respondeu:

"Vou ao mosteiro para ornamentar os altares."

Não satisfeito com a resposta, o rei, já desconfiado perguntou "O que levas aí no teu regaço?"

Após alguns momentos de ataralhão, D. Isabel respondeu: "São rosas, meu senhor!".

Desconfiado, o rei acusou-a de estar a mentir, uma vez que não era possível haver rosas em janeiro. Obrigou-a, então, a abrir o manto e revelar o que estava lá escondido. A rainha Isabel mostrou, perante os olhos espantados de todos, as belíssimas rosas que guardava no regaço. Por milagre, o pão que levava escondido tinha-se transformado em rosas. O rei ficou sem palavras e acabou por pedir perdão à rainha que prosseguiu com a sua intenção. A notícia do milagre correu a cidade de Coimbra e o povo proclamou santa a rainha Isabel de Portugal.

Evidências da Prática

1. Vídeo com registo da encenação

2. Reconto da Lenda do Milagre das Rosas:

Narrador- Certo dia, no mês de janeiro, num dia de muito frio, a Rainha Isabel, preocupada com os pobres do seu reino, como era habitual, foi buscar pão quente à cozinha do palácio. Escondeu-o no seu regaço, de forma a que o rei não se apercebesse, porque ele pensava que isso traria mais despesa ao reino.

No caminho, D. Dinis encontrou a Rainha.

(A rainha ficou de olhos muito abertos sem saber o que fazer e muito atrapalhada)

D. Dinis- “O que está aqui a fazer sua alteza, num dia de tanto frio?!”

Rainha- “Vou para o Mosteiro ornamentar os altares, como faço todas as semanas, e levo umas lindas flores.”

D. Dinis- (D. Dinis com um ar desconfiado e curioso) “Então que tipos de flores levais aí no vosso regaço?”

Rainha- (De forma assertiva e sem grandes hesitações) - “Levo umas lindas rosas de diversas cores, meu querido rei.”

Narrador- D. Dinis, não satisfeito com a resposta da rainha, acusa-a de que está a mentir, uma vez que não há rosas em janeiro.

D. Dinis- “Rosas?! Em janeiro?! Então, mostrei-me essas lindas flores, já que estais tão convicta.”

(A rainha, de forma hesitante, abre o manto)

Rainha- “Aqui estão...”

Narrador- D. Isabel abriu o manto e D. Dinis ficou espantado ao ver as rosas a caírem aos seus pés.

D. Dinis- “Ai o que vejo!! Perdoai-me por ter desconfiado de si...”

Narrador- D. Isabel pôde assim continuar o seu caminho, descansadamente, tendo ficado este acontecimento conhecido pelo Milagre das Rosas.

Tópico 3- Teatro e Música

Planificação dos dias 12 de janeiro de 2015

Temática a desenvolver: Teatro e Música

Nome da atividade: Teatro às Três Pancadas

Tempo previsto: 3 horas

Área	Blocos/ Temas	Metas a atingir	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
-Português -Expressão Dramática	Teatro às Três Pancadas	*Meta Final 5 *Meta Final 7 *Meta Final 24 *Meta Final 25	-Apelar à Interdisciplinaridade, e, abordando o Teatro às Três Pancadas (Plano Nacional de Leitura), relacionado com o Teatro e a Música; - Abordar as indicações cénicas	- Analisar com a turma o título do livro; - Apresentar o livro com três cenários diferentes que estarão previamente colados no quadro, e que vão sendo completados com figuras ao longo da leitura; - Explorar o texto, abordando as expectativas iniciais e os resultados, assim como as marcas gráficas que encontram no texto; - Dar afirmações relativas a algumas personagens, em que os alunos terão de encontrar as falas e as indicações cénicas	-Livro “Teatro Às Três Pancadas; - Cenários; -Personagens que compõem os cenários; -Afirmações em cartões; -Tabelas.	-Consolidação de conheciment os, através dos trabalhos produzidos; -Capacidade de identificação das marcas gráficas;

			<p>presentes no Teatro; -Elucidar as crianças sobre os diferentes planos e constituintes que um teatro pode ter.</p>	<p>presentes no texto que justificam essa afirmação.</p>		<p>-A criança identifica com facilidade as falas e didascálias, que justificam as afirmações; -Participação nas atividades propostas; -Capacidade de relacionar o texto com os diferentes cenários apresentados; - Participação; -Interesse.</p>
--	--	--	--	--	--	--

Evidências da Prática

Teatro Às Três Pancadas: Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama

SERAFIM E MALACUECO NA CORTE DO REI ESCAMA

Preparam para a cena os ficheiros

Personagens:
Serafim
Malacueco
Pirata da Perna de Pau
Rei

CENA 1
(Cenário: a fachada de uma casa simples - uma porta e uma janela - com estufas de rosas, que a movimentam em cena.)

(Aparecem dois vagabundos esfomeados: Serafim, o magro; Malacueco, o gordo.)

Serafim - Ai que sono! Que preguiça! Que cansaço!
Malacueco - Ai que estão! Que fadiga! Que quebra-raí!
Serafim - Custava de quê?
Malacueco - Cansado de quê?
Serafim e Malacueco - De não fazer nada!
(em coro)
Serafim - O pior é que estou com uma fome...
Malacueco - E eu com uma birria... Oha, vamos àquela casa. Pode ser que nos deem de comer.
(Itam a porta de casa.)

Serafim - Vossa Excelência precisa de regar o jardim...
Malacueco - ... que já está muito seco...
Serafim - Aqui está o Serafim...
Malacueco - ... e o Malacueco.
Serafim - Em troca pedimos...
Malacueco - ... pão para a viagem.
Serafim - Não temos dinheiro para pagar estalagem.
(Itam-se a porta com espalhões e aparece a Pirata da Perna de Pau, de espáula na mão.)

Pirata da Perna de Pau - Quem são vocês?
Serafim - Serafim...
Malacueco - ... e o Malacueco.
Pirata - O quê?
Serafim - Serafim.
Pirata - E tu?
Malacueco - Ma... lá... cá... cá... cá... cá...
Pirata - O quê?
Malacueco - Malacueco.
Pirata - Serafim e Malacueco?
Serafim e Malacueco - Dois criados ao vosso dispor (assustada véio);
Pirata - Meus criados? ENH! ENH! Estão contratados. ENH! ENH!

(muito ao longe)
Serafim - Nós só dissemos...
Malacueco - Nós não dissemos...
Pirata - O vosso pedido, a partir de agora, sou eu.
Malacueco - Parece que falámos de mais.
Pirata - Sabem quem eu sou?
(Serafim e Malacueco dizem que não com a cabeça.)
Pirata - Ehi Ehi Adivinhem. Sou a Branca de Neve?
Serafim - ...
Pirata - À primeira vista não parece...
Pirata - Ehi Ehi Sou o Capuchinho Vermelho? Ou sou o Lobo Mau?
Malacueco - Talvez... talvez mais... a segunda hipótese...
Pirata - Nem um nem outro. Ehi Ehi! Eu sou *(sussurrando)* a Pirata da Perna de Pau, do olho de vidro, da cara de mau.
Serafim e Malacueco - Ehi! Que medo!
Pirata - Vocês dois fazem parte da equipagem do meu navio. Vou sair daqui; navegar por esses mares fora até encontrar uma terra em que as minhas manadas não sejam contrariadas.
Serafim - E se o barco vai ao fundo?
Malacueco - Nós não sabemos nadar...
Pirata - Dentro de água é que se aprende. Ehi! Ehi! A minha frente, marchem!
(Itam marcham; reaparece pelo Pirata.)
Malacueco - Malacueco em um bom trabalho. Serafim!
Serafim - Tu é que me meteste...
Malacueco - Foste tu!
Serafim - Não, tosta tu!
(Itam-se no muro: O Pirata da Perna de Pau e uma cavaleira espanhola em armadura.)

Pirata - Quem disciplinar!
(Aparece em cena a cavaleira levada de um barco a remo.)

Pirata - Toca a embarcar. E disciplinar!
Malacueco - Ai a minha cabeça!
Serafim - Ai as minhas costas!
(Itam-se dentro do barco. Malacueco e Serafim toman conta das réas. O Pirata comanda, de pé, a popa.)

Pirata - Toca a remar.
(A casa, movida por rosas, vai recuando. O barco não se move mais. Os pescadores, alguns esfomeados, que vivem à beira do rio.)

Pirata *(sussurrando)* - Eu sou o Pirata da Perna de Pau, do olho de vidro, da cara de mau...
(Aparece em cena uma minúscula ilha, também movida a rosas, que se aproxima do barco, onde estaladamente toman Serafim e Malacueco.)

CENA 2

Pirata - Terra à vista!
(A ilha aproxima-se do barco. For trás de ela aparece o Rei. Tem um aspeto professo de rei de Canas.)

Pirata - Todos ao ataque. Ehi! Ehi! Abordagem!

Pirata - Ehi Ehi Combinado!... Para conquistar o Mundo.
Malacueco - Não gosto desta Duque.
Serafim - Nem eu, Marquês.
Pirata - Que estão vocês para aí a conspirar? Tratem do nosso almoço.
Depressa!
Rei - Duque das Águas Claras e Marquês das Águas Turvas...
Malacueco e Serafim *(sussurrando)* - As ordens de Vossa Majestade.
Rei - Obedecei ao Almirante-Mor! Ide com prontidão pescar-nos um peixe de bom porte, amarrado e cozinhado, enquanto eu e o Almirante vamos dar um passeio pela ilha.
Mas eu sou Duque, Majestade...
Serafim *(sussurrando)* - E eu, Marquês...
Rei - Pescar e cozinhar para o rei é uma honra. (Da ilha uma canoa de peixe e uma enorme fogueira ao ar livre.) Vá, Marquês e Duque, ide, ide... E vós, Almirante, vinde comigo.
(Rei e Pirata afastam-se, até deixarem de ser vistos.)

Serafim - Não gosto nada disto, Malacueco.
Malacueco - Nem eu, Serafim.
(Antes pensarem a peixe arrastada. Altram à água a linha de canoa de peixe. A linha prende de linha com de canoa deve alcançar os bastidores.)

Serafim - Se conseguirmos fugir...
Malacueco - Mas como? Com tanto mar pelo meio...
(A ilha afundou-se.)

Serafim - Não há de ser grande coisa...
Malacueco *(sussurrando)* - Não há de ser grande coisa...
(Tem um peixe pequenino, na porta de ilha.)

Serafim - Aqui está o peixe para o jantar de Suas Excelências.
(Serafim o peixe.)
Malacueco - E isto pequenino, Serafim. Deixa-o outra vez ao mar, cotadinho. Ele que cresce.
(Jogando o peixinho ao mar.)

(Malacueco voltou a largar a linha, na direção dos bastidores.)

Malacueco - Não há barcos por estes sítios.
Serafim - Que infelicidade a nossa, Malacueco.
Malacueco - Ai Ai Ai Serafim. Pisequei um peixe muito grande. Vá tu como ele puxa.
(A linha estica-se.) Ajuda-me, Serafim. *(Serafim ajuda a puxar.)* Ai que o peixe tem mais força do que nós.
Serafim - Puxa-nos para o mar! Socorro!
Malacueco - Eu não o largo. Dê-me a seta, Serafim.
(Continuam a ser puxados. Caem à água e mantêm a fogueira ao ar livre, que tem um rodado de patina. A ilha desapareceu, em sentido contrário.)

Serafim - Ai que eu não sei nadar.
Malacueco - Nem eu. Agarrar-te que vamos de seta aquática. *(Ficam pegos em cima de fogueira, puxados dos bastidores.)*

(Vinte e sete metros de fanteiros. Depois de -vinte- de Serafim, dos Malacueco, -nem eu. Mas como somos feitos de papéis e de madeira, não se estroicam, etc. não nos afogamos.)

(A ilha e o barco chocam. O Pirata, de espáula em punho, sai do barco. Os dois vagabundos apertam-se, medrosamente.)

Pirata - Deixa cá para fora todo o teu dinheiro, manjarão. Já. Já que amarradamente.
Rei - Como vindes insólito, estrangeiro! Quem são? Que pretendes? Onde vindes? Trazes alguma mensagem de um rei meu amigo, o buste embaixador?
Pirata - Qual mensagem nem qual carapau! Quero os teus tesouros, depressa. Toca a desparchar.
Rei - Expressai-vos com presteza, mas eu não vos entendo. Sabes porventura que estás falando com um rei?
(Serafim e Malacueco mostram-se por terra.)

Pirata da Perna de Pau - Ehi Ehi! Rei de quê, pode saber-se?
Rei - Rei desta ilha, senhor absoluto de todo o mar que vestes em volta. O Distrito 1, rei das Espiñetas de Canas e das Escamas de Bacalhau. Prestai-me homenagem.
(Serafim e Malacueco voltam a aparecer-se.)

Pirata - Ehi Ehi! E o teu palácio, os teus vassallos, os teus súbditos, onde estão eles?
(O barco, puxado dos bastidores, começa a afastar-se de ilha.)

Rei - Não tenho palácio, nem vassallos, nem súbditos, ilustres estrangeiros. Vivo sozinho. Se tivesse vassallos e súbditos não me deixariam ser rei como eu quero.
Pirata - Ehi Ehi! Pois então cá o teu mealheiro, o teu tesouro, que nós vamos nos já embora e não te incomodamos mais.
Rei - O meu tesouro, impaciente estrangeiro, é constituído, como o teu título elevado, por espíndas de canas e escamas de bacalhau. Se assim o queres, levá-lo e ancha com ele o vosso barco.
Pirata - O nosso barco... Onde está ele? Socorro! Socorro! O nosso barco é puxado pela corrente. (O barco afunda-se e desaparece.) Não buscad-lo, vós dois. Tragam o meu barco, malditos!
Serafim - Não não sabemos nadar...
Pirata - Nem eu! Fumi Fumi Fumi! O meu querido barco, o barco que eu inventei puxa rodado com tanta habilidade. Fumi Fumi! Sou um desgraçado, um pobre náufrago. Fumi Fumi!
Rei - Descansa, ilustre estrangeiro, que eu vos darei guarda no meu reino, enquanto não arranjardes transporte para a vossa terra.
Serafim - E não?
Rei - Vós passais a pertencer ao meu séquito. Nomeo-vos, ilustre *(para dentro)* estrangeiro, Duque das Águas Claras.
Serafim - Oh Majestade, que grande honra!
Rei - O vosso companheiro tomará o título de Marquês das Águas Turvas.
Malacueco - Que bonito, Serafim.
Serafim *(sussurrando)* - Não me trates por Serafim. Sou o Duque das Águas Claras.
Malacueco - E tu o Marquês das Águas Turvas. Temos a vida garantida.
Serafim - Nunca mais voltamos a trabalhar.
(Serafim e Malacueco toman estaladamente um ao outro.)

Pirata - Também quero um título, ó rei das Espiñetas! Ehi! Um título cá para o Pirata amigo!
Rei - Vós sois o Almirante-Mor da esquadra do meu reino.
Pirata - Onde estão os barcos dessa esquadra?
Rei - Socorrei, Almirante! A esquadra, uma esquadra a perder de vista, lá-la-encoi, um dia, para conquistar o Mundo.

CENA 3
(Rei nomeia cenário de Cena 1. Os dois vagabundos estão caltos por terra.)

Malacueco - Oha, Serafim, onde o peixe nos deixou...
Serafim - Que bom, Malacueco. Estamos saldos.
(Abraçam-se.)

Malacueco - Estou cá a pensar que este peixe grande, se calhar, era o pé do peixe pequenino.
Serafim - Se calhar era...
Malacueco - E o Rei e o Pirata da Perna de Pau? Que será feito deles?
Serafim - Continuam à espera do almoço.
Malacueco - E da grande esquadra para conquistar o Mundo?
Serafim - Deixá-los esperar...
Malacueco - Deixá-los esperar...
(Fortemente, abrem a porta de casa, que era o Pirata da Perna de Pau, de que manifestamente toman conta dentro, dentro.)

Serafim - Não nos chamam vagabundos vagabundos, vagabundos que vagabundos não somos. Andamos por esse mundo não temos parões nem donos nem criados nem mordomos.
Serafim e Malacueco - Nem criados nem mordomos.
Malacueco - Trabalhamos, mas não tanto enquanto descansamos. Nós somos causa de espanto. Não temos chinelos, apas, protetores, senhores que mandam. Cantamos, quando cantamos...
Serafim e Malacueco *(em coro)* - Cantamos, quando cantamos...
(Vão andando pelo meio do público, em atitude de recolher lástias para o peixinho.)

Serafim - Estou cansado de cantar não apascho nem vintim. Vou-me já daqui embora, isto assim não me convém. Uma escudela, uma tostada não fazem falta a ninguém.
Serafim e Malacueco - Não fazem falta a ninguém.
(em coro)

Malacueco - Eu já tenho a boca seca de estar a cantar sozinho, venha de lá uma pinga além me um copo de vinho. E também não era mau um pastel de bacalhau...
Malacueco e Serafim - E também não era mau um pastel de bacalhau...
(Repetem de novo.)

António Tomás, in Teatro às três pancadas

Cenários do Teatro Às Três Pancadas:

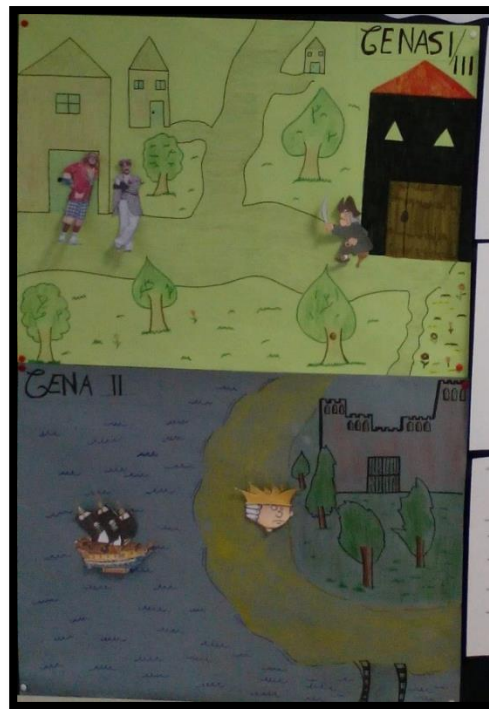


Figura 70: Cenários utilizados na exploração do Teatro Às Três Pancadas

Tabela para preencher pelos alunos:

Afirmações	Fala	Indicação cénica
Serafim e Malacueco são pobres.		
Serafim e Malacueco são preguiçosos.		
Serafim e Malacueco são medrosos.		
O Pirata é assustador.		
O Pirata é trocista.		
O Pirata chefia Serafim e Malacueco.		

Tópico 4- O Fado e a Sua Rainha

<p>Planificação do dia 21 de janeiro de 2015</p> <p>Temática a desenvolver: Português - Música</p> <p>Nome da atividade: O Fado e a Sua Rainha</p> <p>Tempo previsto: 3 horas</p>

Área	Blocos/Temas	Metas a atingir	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
Português: Música	*Música: Fado	*Meta Final 1 *Meta Final 3 *Meta Final 4 *Meta Final 8 *Meta Final 9 *Meta Final 17	-Abordar a arte musical, explorando a música tradicional portuguesa (Fado); -Desenvolver a capacidade de síntese, selecionando as partes mais importantes dos textos; -Criar uma partilha/debate de	-Mostrar um vídeo da Amália Rodrigues, explorando de seguida quais as artes em que estava envolvida; -Dar um texto em partes relacionado com várias passagens da vida de Amália Rodrigues, em que as crianças terão de resumir a pares; -Fazer a ilustração dos resumos com diferentes	-Vídeo da Amália Rodrigues; -Textos, com informação sobre várias passagens da vida da Amália Rodrigues;	-Capacidade de síntese das principais ideias presentes nos textos; -Qualidade dos resumos produzidos; -Consolidação de conhecimentos, através dos


			ideias; -Fomentar o trabalho de pares; -Conhecer as etapas mais importantes da fadista Amália Rodrigues; -Criar um livro, a partir das sínteses feitas a pares.	materiais.	-Cartolinas; -Tecidos variados; - Marcadores; -Lápis de cor; -Canetas; -Fios de lã; -Tesoura;	trabalhos produzidos; -A criança mostrou-se autónoma na escolha dos momentos principais da história para o reconto; -Participação nas atividades propostas; - Participação. - Cooperação em pares; -Interesse; -Criatividade.
--	--	--	--	------------	---	---

Evidências da Prática

Informação a analisar/resumir da vida de Amália Rodrigues:

Texto 1

Ficha biográfica/ Resumo

Amália Rodrigues

Desenho de Amália, numa rua em Lisboa
Informação geral
Nome completo:
Também conhecido(a) como:
Nascimento:
Origem:
País:
Data de morte:
Género(s):

Período em atividade:

Outras ocupações:

Página oficial:

Amália da Piedade Rodrigues (Lisboa, 23 de Julho de 1920 — Lisboa, 6 de Outubro de 1999) foi uma fadista, cantora e atriz portuguesa, considerada por muitos a supremacia do fado, comumente aclamada como a voz de Portugal e uma das mais brilhantes cantoras do século XX. Está sepultada no Panteão Nacional, entre os portugueses ilustres.

Tornou-se conhecida mundialmente como a Rainha do Fado e, por consequência, devido ao simbolismo que este género musical tem na cultura portuguesa, foi considerada por muitos como uma das suas melhores embaixadoras no mundo.

Aparecia em vários programas de televisão pelo mundo fora, onde não só cantava fados e outras músicas de tradição popular portuguesa, como ainda canções contemporâneas (iniciando o chamado fado-canção) e mesmo alguma música de origem estrangeira (francesa, americana, espanhola, italiana, brasileira). Marcante contribuição sua para a história do Fado, foi a novidade que introduziu de cantar poemas de grandes autores portugueses consagrados, depois de musicados.

Até a sua morte, em outubro de 1999, 170 álbuns haviam sido editados com seu nome em 30 países , vendendo mais de 30 milhões de cópias em todo o mundo, número 3 vezes maior que a população de Portugal.

Texto 2

Infância de Amália Rodrigues

Filha de Albertino de Jesus Rodrigues (Castelo Branco, Castelo Branco, 6 de Agosto de 1888 - 13 de Maio de 1962), um músico sapateiro que, para sustentar os quatro filhos e a mulher Lucinda da Piedade Rebordão tentou a sua sorte em Lisboa. Amália nasceu a 1 de Julho de 1920, porém apenas foi registada dias depois, tendo no seu assento de nascimento como nascida às cinco horas de 23 de Julho de 1920, na rua Martim Vaz, na freguesia lisboeta da Pena. Amália pretendia, no entanto, que o aniversário fosse

celebrado a 1 de Julho ("no tempo das cerejas"), e dizia: Talvez por ser essa a altura do mês em que havia dinheiro para me comprarem os presentes. Catorze meses depois, o pai, não tendo arranjado trabalho, volta com a família para o Fundão. Amália fica com os avós na capital.

A sua faceta de cantora cedo se revela. Amália era muito tímida, mas começa a cantar para o avô e os vizinhos, que lhe pediam. Na infância e juventude, cantarolava tangos de Carlos Gardel e canções populares que ouvia e lhe pediam para cantar.

Aos 9 anos, a avó, analfabeta, manda Amália para a escola, que tanto gostava de frequentar. Contudo, aos 12 anos tem que interromper a sua escolaridade como era frequente em casas pobres. Escolhe então o ofício de bordadeira, mas depressa muda para ir embrulhar bolos.

Aos 14 anos decide ir viver com os pais, que entretanto regressam a Lisboa. Mas a vida não é tão boa como em casa dos avós. Amália tinha que ajudar a mãe e aguentar o irmão mais velho, autoritário. Trabalha como bordadeira, engomadeira e tarefeira.

Aos 15 anos vai vender fruta para a zona do Cais da Rocha, e torna-se notada devido ao especialíssimo timbre de voz. Integra a Marcha Popular de Alcântara (nas festividades de Santo António de Lisboa) de 1936. O ensaiador da Marcha insiste para que Amália se inscreva numa prova de descoberta de talentos, chamada Concurso da Primavera, em que se disputava o título de Rainha do Fado. Amália acabaria por não participar, pois todas as outras concorrentes se recusavam a competir com ela.

Conhece nessa altura o seu futuro marido, Francisco da Cruz (1915), um guitarrista amador, com o qual casará em 1940. Um assistente recomenda-a para a casa de fados mais famosa de então, o Retiro da Severa, mas Amália acaba por recusar esse convite, e depois adiar a resposta, e só em 1939 irá cantar nessa casa.

Texto 3

Como começou a carreira

Estreia-se no teatro de revista em 1940, como atracção da peça Ora Vai Tu, no Teatro Maria Vitória. No meio teatral encontra Frederico Valério, compositor de muitos dos seus fados.

Em 1943 divorcia-se a seu pedido. Torna-se então independente. Neste mesmo ano actua pela primeira vez fora de Portugal. A convite do embaixador Pedro Teotónio Pereira, canta em Madrid.

Em 1944, em setembro, chega ao Rio de Janeiro acompanhada pelo maestro Fernando de Freitas para actuar no Casino Copacabana. Aos 24 anos, Amália tem já um espectáculo concebido em exclusivo para ela. É no Rio de Janeiro que Frederico Valério compõe um dos mais famosos fados de todos os tempos: *Ai Mouraria*, estreado no Teatro República. Grava discos, vendidos em vários países, motivando grande interesse das companhias de Hollywood.

Em 1947 estreia-se no cinema com o filme *Capas Negras*, o filme mais visto em Portugal até então, ficando 22 semanas em exibição.



Amália Rodrigues, 1969

Em Setembro de 1952 a sua estreia em Nova Iorque fez-se no palco do *La Vie en Rose*, onde ficou 14 semanas em cartaz. Ainda nos Estados Unidos, em 1953 canta pela primeira vez na televisão (na NBC), no programa do Eddie Fisher patrocinado pela Coca-Cola, que teve que beber e de que não gostara nada. Grava discos de fado e de flamenco. Convidam-na para ficar, mas não fica por que não quer.

O álbum, que seria editado em 1957 em Inglaterra e, um ano depois, em França, nunca teve prensagem portuguesa.

Amália dá ao fado um fulgor novo. Canta o repertório tradicional de uma forma diferente, num sincretismo do que é rural e do que é urbano.

Canta os grandes poetas da língua portuguesa (Camões, Bocage), além dos poetas que escrevem para ela.

O seu fado de Peniche é proibido por ser considerado um hino aos que se encontram presos em Peniche.

A 26 de Abril de 1961, casa-se no Rio de Janeiro com o seu segundo marido, o engenheiro luso-brasileiro César Henrique de Moura de Seabra Rangel.

Em 1966, o seu amigo Alain Oulman é preso pela PIDE. Amália dá todo o seu apoio ao amigo e tudo faz para que seja libertado e posto na fronteira.

Em 1974 grava o álbum Encontro - Amália e Don Byas com o saxofonista Don Byas.

Texto 4

O que aconteceu a Amália após o 25 de Abril



Homenagem ao Fado, a Amália e a Lisboa

Em 1976 é editado o disco Amália no Canecão gravado no Brasil. No mesmo ano é lançado o álbum Cantigas da boa gente. Fandagueiro e Cantigas numa Língua Antiga são lançados em 1977.

Em 1983 é editado o álbum Lágrima a que se segue Amália na Broadway em 1984.

Em 1985 obtém grande sucesso a colectânea O Melhor de Amália: Estranha forma de vida. É lançado um novo volume: O Melhor de Amália, vol. 2: Tudo isto é fado.

Ao mesmo tempo, atravessa dissabores financeiros que a obrigam a desfazer-se de algum do seu património.

Ao longo dos anos que passam, vê desaparecer o seu compositor Alain Oulman, o seu poeta David Mourão-Ferreira e o seu marido, César Seabra, com quem era casada há 36 anos, e que morre em 1997.

Em 1997 é editado pela Valentim de Carvalho o álbum Segredo com gravações inéditas realizadas entre 1965 e 1975.³ É ainda publicado o livro (Versos) com os seus poemas. É-lhe feita uma homenagem nacional na Exposição Mundial de Lisboa (Expo 98).

Em Abril de 1999, Amália desloca-se pela última vez a Paris, sendo condecorada na Cinemateca Francesa, por os muitos espectáculos que deu naquela cidade e, dever-se a ela o facto da França começar a apreciar o fado. Já ligeiramente debilitada, agradeceu aos franceses o facto de se ter começado a projectar no mundo, pois era a partir de França que os seus discos começaram a espalhar-se.



Túmulo de Amália, no Panteão Nacional

A 6 de Outubro de 1999, Amália Rodrigues morre, em sua casa, repentinamente, ao início da manhã, com 79 anos, poucas horas depois de regressar da sua casa de férias no litoral alentejano. Imediatamente, o então primeiro-ministro, António Guterres, decreta Luto nacional por três dias. No seu funeral centenas de milhares de lisboetas descem à rua para lhe prestar uma última homenagem. Foi sepultada no Cemitério dos Prazeres, em Lisboa. Dois anos depois, a 8 de Julho de 2001, o seu corpo foi trasladado para o Panteão Nacional da Igreja de Santa Engrácia, em Lisboa (após pressão dos seus admiradores e uma modificação da lei que exigia um mínimo de quatro anos antes da trasladação), e onde repousam personalidades consideradas expoentes máximos da nacionalidade.

Amália Rodrigues representou Portugal em todo o mundo, de Lisboa ao Rio de Janeiro, de Nova Iorque a Roma, de Tóquio à União Soviética, do México a Londres, de Madrid a Paris (onde actuou tantas vezes no prestigiadíssimo Olympia).

Propagou a cultura portuguesa, a língua portuguesa e o fado.

Forçosamente, os anos 70 são um período de reflexão, em que Amália regressa aos grandes concertos no estrangeiro enquanto, em Portugal e apesar dos êxitos de "Oiça Lá ó Senhor Vinho" ou de mais dois álbuns de folclore, os acontecimentos do 25 de Abril e a revolução nos gostos do público a votam a um fugaz esquecimento.

Depois do ensaio com "Cantigas numa Língua Antiga", o verdadeiro grande regresso dá-se em 1980 com "Gostava de Ser Quem Era", uma colecção de fados originais com letras da própria cantora.

Texto 5

Desenvolvimento cultural

Bruno de Almeida realizou quatro filmes sobre Amália: Amália, Live in New York City (um filme-concerto de 1990 de um espectáculo em (Nova Iorque no Town Hall - auditório da cidade), Amália - uma estranha forma de vida (um documentário de cinco horas, em formato de série), Amália - Expo'98 (a respeito de um dia dedicado a Amália Rodrigues, por ocasião da Exposição Mundial de 1998 em (Portugal), e A Arte de Amália (documentário de 90 minutos, pensado para uma audiência internacional, que se estreou no Cinema Quad, em Nova Iorque, em Dezembro de 2000).

Filipe La Féria encenou dois musicais inspirados em Amália e na sua história de vida, o primeiro em 1999, intitulado Amália e protagonizado por Alexandra.¹¹ Em 2012 La Féria encena o musical intitulado Uma Noite em Casa de Amália, protagonizado por Vanessa Silva, onde retrata uma das tertúlias que Amália fazia em sua casa.

O álbum Amália Hoje foi lançado em 2009 pelo projecto português Hoje com fados de Amália Rodrigues à luz da sonoridade pop actual.

Uma das figuras
mais
emblemáticas
da cultura
portuguesa do
século XX,
Amália
Rodrigues é um
farol que baliza
toda a evolução
do meio
musical
português.
Iniciada numa
altura em que
era através do
palco que a
reputação se
ganhava e
retirando-se em
pleno domínio
televisivo, a
carreira
daquela que foi
durante muitos
anos a
embaixadora
cultural de
Portugal acabou



por atravessar
todas as
grandes
alterações do
mercado
cultural e
comercial em
que se inseria.

OS DISCOS

Amália era já uma estrela em solo português quando chega ao disco pela primeira vez. Durante a década de 40, as propostas de gravação feitas a Amália foram sendo recusadas pelo seu empresário da altura, José de Melo, temeroso que o disco de 78 RPM então em progressiva divulgação viesse prejudicar a carreira de palco da artista. Os dezasseis temas que Amália regista nos estúdios da companhia brasileira Continental, em 1945, durante uma estadia profissional de grande sucesso no Rio de Janeiro, apenas são gravados porque nunca ninguém pensou que os 78 RPM resultantes chegassem a Portugal.



Texto 6

Popularidade de Amália



Amália não se achava actriz; apenas uma cantora a quem as oportunidades de fazer outras coisas foram caindo do céu.

Talvez por isso -- e pelo facto de os cineastas pretenderem mais moldar as personagens à figura e à presença de Amália do que desafiá-la a representar verdadeiramente -- foram apenas sete as longas-metragens em que surgiu. Amália disse a Vítor Pavão dos Santos que nem viu algumas delas, o que não as impediu de se tornarem êxitos de público.

A popularidade de Amália enquanto cantora nascera das suas actuações em casas de fado, mas também das suas presenças no teatro musicado popular (revista ou opereta), onde aliás criara alguns dos seus maiores sucessos. Num meio cultural e musical razoavelmente pequeno, seria uma questão de tempo até o cinema se interessar por esta voz que arrastava multidões. Tudo começaria por uma falsa partida: António Lopes Ribeiro convida Amália para entrar em "O Pátio das Cantigas" (1941). "Chumbada" pelo maquilhador do filme -- conforme Pavão dos Santos cita na sua biografia da cantora -- só em 1946 surgirá uma nova oportunidade.

Ao lado de Alberto Ribeiro, galã da canção popular dos anos 40, Amália surge no melodrama de Armando de Miranda "Capas Negras" que, à sua estreia em Maio de 1947, bate todos os recordes de bilheteira da altura, com cinco meses consecutivos em cartaz.

Amália participou ainda como convidada especial em "Sol e Touros" (1949), de José Buchs, para interpretar no ecrã o "Fado do Silêncio", e teve vários outros projectos cinematográficos que ficaram por concretizar. Alguns deles acabariam por ir para a frente com outras actrizes no papel destinado originalmente a Amália ("Eram Duzentos Irmãos" ou "Les Lavandières du Portugal") enquanto outros nunca passaram da intenção (a adaptação de "Bodas de Sangue", de Garcia Lorca, que Anthony Quinn desejava produzir propositadamente para Amália, gorada por questões de direitos).

AMÁLIA
E O
FADO



Ainda hoje, por muitos diversos talentos que tivesse, é por "Fado" que a Amália-atriz é recordada, mais do que por qualquer um dos outros filmes que fez. "Capas Negras" teve mais sucesso, "Os Amantes do Tejo" abriu-lhe as portas do mundo, "As Ilhas Encantadas" era aquele com que se sentia mais realizada e no qual mais se empenhou. Mas foi "Fado", por muito datado, inverosímil ou inventado que seja, que contribuiu para fixar no imaginário colectivo da cultura portuguesa a imagem que associamos indelevelmente à Amália em início de carreira: uma cantadeira talentosa que veio do nada e subiu pelo seu próprio talento, sem nunca perder a "ligação à terra" que garantiria a sua longevidade num meio repleto de armadilhas. Essa imagem confundiu-se de modo inevitável com a verdadeira Amália -- de cuja essência, de qualquer modo, não estava assim tão longe, mesmo que os detalhes fossem muito diferentes. Mas não deixa por ser isso de ser a lenda. E, como dizia o outro no filme de John Ford "quando a lenda é maior que a realidade, escreva-se a lenda".

Imagens da construção do livro “O Fado e a sua Rainha”:

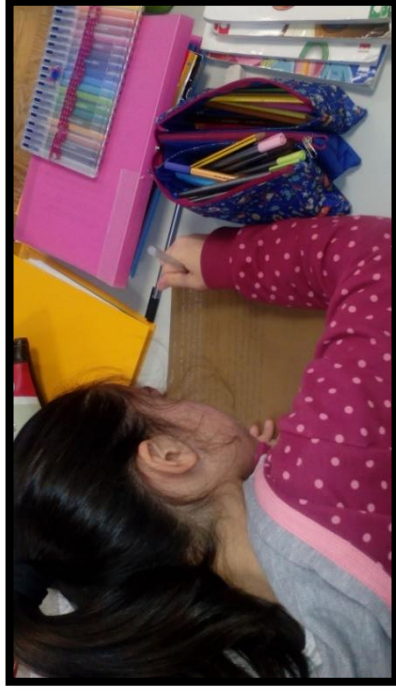


Figura 71 – Escrita do resumo de uma parte do texto



Figura 72 – Ilustração de uma parte do livro

Livro "O Fado e a sua Rainha"



Figura 73: Capa do livro

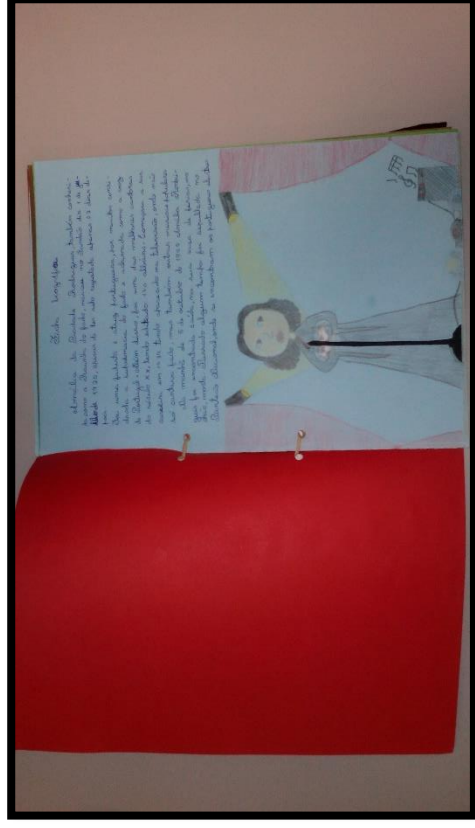


Figura 74: "Ficha biográfica"

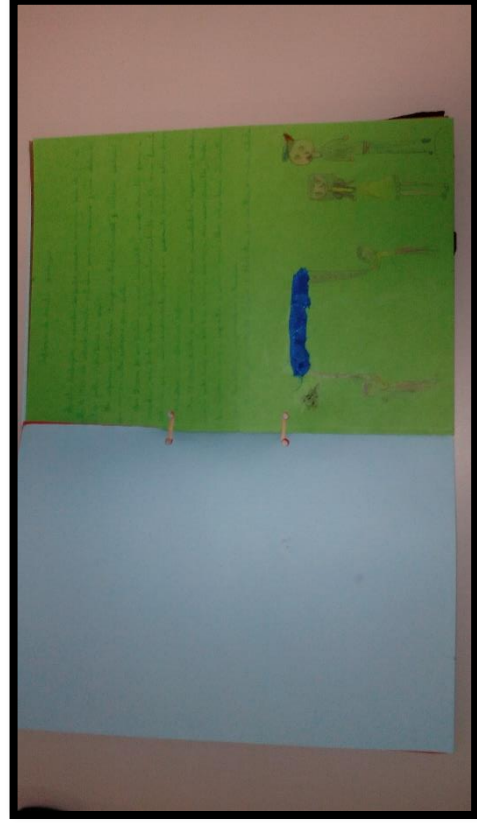


Figura 75: "Infância de Amália Rodrigues"

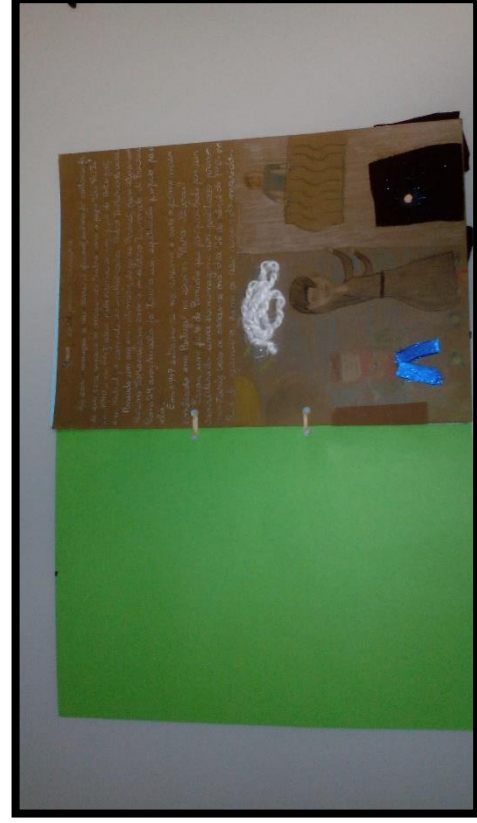


Figura 76: "Como começou a carreira"

Apêndice 30- Exemplos de respostas dadas à pergunta “O que é para ti a família?”

(Excertos retirados da atividade proposta e apresentada no Apêndice 25)

Vânia: “O que é para ti a família?”

Leonor: “Para mim a família são as pessoas que me conhecem.”

Vânia: “O que é para ti a família?”

Madalena: “Para mim a família é para brincar e para nos levar à escola.”

Apêndice 31- Evidências da prática acerca do progresso de uma das crianças ao longo do projeto

Análise do progresso de uma das crianças:

Uma das crianças, no primeiro desenho, na parte inicial do projeto, que fez sobre a profissão preferida, apenas desenhou uma menina e quando a questionamos sobre o que tinha desenhado, esta apenas disse que era uma bombeira.

No final do projeto, quando pedimos que fizessem novamente um desenho sobre o que aprenderam ou sobre a visita aos bombeiros, a mesma criança demonstrou um grande progresso, quando ao fazer a leitura do seu desenho disse:

“Estes são os bombeiros, um carro dos bombeiros, a mangueira, o extintor, a escada, a sirene, a luz do carro dos bombeiros para iluminar a longas distâncias, a água dos carros dos bombeiros, um barco dos bombeiros, e a estrada que, segundo ela “é onde os bombeiros tem de passar”.

Apêndice 32- Descobertas através das pesquisas individuais

(Exemplo retirado do Apêndice 19)

- “Que profissões tens aí?”

Artur: “A minha avó é secretária.”

Ana: “É para fazer trabalhos. O bisavô e bisavó arranjavam sapatos.”

Artur: “Eram sapateiros.”

Carmo: (Apontando para uma das imagens) “Esta é professora.”

Artur: “O avô Agostinho trabalha com materiais para construir casas.”

Sofia: “Construtores.

Carmo: “A tia Luisa trata dos carros. É engenheira mecânica.”

- “Então e vocês já sabem o que são profissões?”

Carmo: “São trabalhadores.”

Madalena: “A tia Cátia é enfermeira.”

- “E o que é ser enfermeira?”

Artur: “É curar os amigos e as outras pessoas.”

Apêndice 33- Evidências da prática, onde as crianças decidem o que querem desenvolver

- Conversa em tapete

-João, lembraste do que disseste que gostavas de fazer no projeto?

João Pedro: “Um carro dos bombeiros.”

-Então temos de pensar no que têm os carros dos bombeiros para o fazermos.

Madalena: “Mangueira.”

Petra: “Água.”

Carmo: “Luzes.”

Sofia: “Faz tinóni.”

Carmo: “Tem escadas.”

Apêndice 34- Fotografias da visita aos bombeiros



Figura 80: Apresentação das ambulâncias (interior e exterior)



Figura 81: As crianças a passear com uma das mangueiras dos bombeiros



Figura 82: As crianças a ver a constituição do barco

Apêndice 35- Evidências da prática: “Paredes que falam”



Figura 83: Exposição na parede das pesquisas feitas pelas crianças ao longo do projeto



Figura 84: Exposição em parede dos desenhos sobre a visita ao quartel dos bombeiros, sobre o que aprenderam ao longo do projeto e da atividade de matemática, acompanhados de algumas conversas de tapete e de mesa, relativas aos trabalhos realizados

Apêndice 36- Planificações

Planificação dos dias 15 e 16 de maio

Temática a desenvolver: Projeto “Profissões importantes que já sabemos”

Áreas: Conhecimento do Mundo

Nível de ensino: Ensino Pré-Escolar (três anos de idade)

Tempo previsto: 65 minutos

Planificação geral					
Objetivos	Conteúdos	Metas	Operacionalização/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>-Associar o projeto educativo da instituição ao projeto das profissões;</p> <p>-Fazer com que as crianças percebam qual era a profissão do Sr. António;</p>	<p>*Domínio: Conhecimen to do Ambiente</p>	<p>*Meta Final 26)</p>	<p>Projeto:</p> <p>Dia 15 de maio (15min)</p> <p>Visita ao Sr. António (15 min):</p> <p>Neste dia o Sr. António tem um kit de médico, uma vez que ele era médico. A visita é feita em 2 pequenos grupos, sendo feita uma análise do que o senhor António tinha de novo.</p>	<p>Projeto:</p> <p>-Kit de médico;</p> <p>-Boneco do Sr. António.</p>	<p>-Consolidação de conhecimentos, através da capacidade de análise do que contém o kit de médico e para que serve;</p> <p>-Participação;</p>

<p>-Identificar algumas profissões e serviços que conhece do seu meio;</p> <p>- Adquirir noções básicas sobre a funcionalidade dos objetos que se encontram na mala de médico do Sr. António;</p> <p>-Analisar o porquê de aqueles objetos estarem na sala do Sr. António.</p>	<p>Natural e Social</p>	<p>Conversa de tapete (10 min):</p> <p>Questionar as crianças se algum dos seus pais também eram médicos e, caso não fossem, o que fazem e como se chama a isso que eles fazem.</p> <p>Conversa sobre o que as crianças acham que são as profissões e pedir para trazerem pesquisas na semana seguinte sobre o que são as profissões.</p> <p>Dias 15 e 16 de maio:</p> <p>Abordagem de Mosaico (40 min):</p> <p>Iniciar no dia 15 e continuar no dia 16 de maio as tours com as crianças selecionadas.</p>	<p>Abordagem de Mosaico:</p> <p>-Folhas brancas;</p> <p>-Marcadores;</p> <p>-Máquina fotográfica;</p> <p>-Lápis.</p>	<p>-Conhecimentos demonstrados acerca do projeto da instituição e das profissões do Sr. António e da família de cada um;</p> <p>-Através da observação direta do interesse demonstrado pelas crianças em descobrir mais.</p>
--	--------------------------------	---	---	--

Conhecimento do mundo

Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social.

***Meta Final 26)** No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça.

Planificação dos dias 21, 22 e 23 de maio

Temática a desenvolver: Projeto “Profissões importantes que já sabemos”

Áreas: Conhecimento do Mundo, Expressão Plástica, Expressão Dramática e Expressão Musical.

Nível de ensino: Ensino Pré-Escolar (três anos de idade)

Tempo previsto: 3h:05min

Planificação geral					
Objetivos	Conteúdos	Metas	Operacionalização/ Estratégias	Recursos	Avaliação
-Fomentar o interesse das crianças, em descobrir mais acerca das profissões, os diferentes tipos de profissões que existem e as profissões da	*Conhecimen to do Mundo; *Expressão Plástica;	*Meta Final 26) *Meta Final 1)	Projeto: Dia 21 de maio Conversa em tapete (45min): -Partilha de conhecimentos sobre o que são as profissões; -Análise de pesquisas feitas previamente pelas crianças; -Abordar as crianças individualmente com as questões que devem constar na teia: o que já sabemos, o que queremos saber e como queremos	Projeto: -Pesquisas feitas em casa, trazidas pelas crianças; -Martelo, alicate e	-Consolidação de conhecimentos, através dos trabalhos produzidos; -Capacidade de análise das pesquisas, identificando as profissões, assim como as suas

<p>família;</p> <p>-Fomentar o espírito crítico e a participação nas atividades, escolhendo quais querem desenvolver ou descobrir mais coisas.</p> <p>-Desenvolver noções básicas sobre a funcionalidade dos diferentes objetos das diferentes profissões.</p>	<p>*Expressão dramática;</p> <p>*Expressão Musical.</p>	<p>*Meta Final 10)</p> <p>*Meta Final 11)</p> <p>*Meta Final 14)</p> <p>*Meta Final 28)</p> <p>*Meta Final 44)</p> <p>*Meta Final 31)</p>	<p>saber?</p> <p>-Propor a elaboração de um desenho sobre a profissão que mais gostam.</p> <p>Dia 22 de maio (40min)</p> <p>No tapete (25min):</p> <p>-Ensinar a música “senhora dona Anica”, associando os gestos criados pelas crianças associados às profissões abordadas;</p> <p>-Análise de pesquisas.</p> <p>-Conversa em tapete sobre as profissões de alguns pais.</p> <p>Nas mesas (15min):</p> <p>-Terminar os desenhos do dia anterior.</p> <p>Dia 23 de maio</p> <p>No tapete (70 min):</p> <p>-Análise de pesquisas trazidas previamente pelas crianças;</p> <p>-Jogo dos objetos (uma das crianças retira um objeto que está dentro de um saco com diversos objetos relacionados com algumas profissões e de seguida, através da mímica, imita esse objecto na profissão na qual está</p>	<p>cinto do bombeiro;</p> <p>-Colher de pau do cozinheiro;</p> <p>-Pano do sapateiro;</p> <p>-Escova de pentear o cabelo do cabeleireiro;</p> <p>-Estetoscópio do médico;</p> <p>-Folhas brancas;</p> <p>-Marcadores;</p> <p>-Livro “A Camila vai</p>	<p>caraterísticas;</p> <p>-Interesse;</p> <p>-Participação nos jogos propostos;</p> <p>-Criatividade.</p>
--	---	---	--	---	---

		<p>inserido).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Música da senhora dona Anica, adicionando mais profissões, à escolha das crianças. -Questões da teia novamente, mas, desta vez em grupo, de forma a decidir em grupo quais as profissões que querem desenvolver e como as querem desenvolver. -Leitura da história “A Camila vai ao médico” -Análise de pesquisas trazidas previamente pelas crianças. <p style="text-align: center;">Abordagem de Mosaico (30min):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Continuação das tours. 	<p>ao médico”</p> <p>Abordagem de Mosaico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Folhas brancas; -Marcadores; -Máquina fotográfica; -Lápis.
--	--	--	--

Conhecimento do Mundo

Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social

***Meta Final 26)** No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça.

Expressões

Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação

Subdomínio: Produção e Criação

***Meta Final 1)** No final da educação pré-escolar, a criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos).

Domínio: Expressão Dramática / Teatro - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação

Subdomínio: Experimentação e Criação / Fruição e Análise

***Meta Final 10)** No final da educação pré-escolar, a criança interage com outros em actividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas (marionetas, sombras...) como facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não verbal.

***Meta Final 11)** No final da educação pré-escolar, a criança exprime de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente, estados de espírito (alegre, triste, zangado...), movimentos da natureza (chuva, vento, ondas do mar...) acções (cantar, correr, saltar...) e situações do quotidiano (levantar-se, lavar-se, tomar o pequeno-almoço, brincar...).

Domínio: Expressão Dramática/Teatro - Desenvolvimento da Criatividade

Subdomínio: Experimentação e Criação / Fruição e Análise

***Meta Final 14)** No final da educação pré-escolar, a criança inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização.

***Meta Final 28)** No final da educação pré-escolar, a criança interpreta canções de carácter diferente (de acordo com o texto, o ritmo ou a melodia) e em estilos diversos, controlando elementos expressivos de intensidade e de andamento (rápido, lento, em acelerando e em rallentando).

***Meta Final 44)** No final da educação pré-escolar, a criança comunica através do movimento expressivo, vivências individuais, ideias, temas, histórias e mensagens do quotidiano.

Domínio: Expressão Musical - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação

Subdomínio: Interpretação e Comunicação

***Meta Final 31)** No final da educação pré-escolar, a criança sincroniza o movimento do corpo com a intensidade (dinâmicas forte e fraco) de uma canção ou obra musical gravada e adapta-se a mudanças de intensidade de forma súbita ou progressiva (dinâmicas em crescendo e em diminuendo).

Planificação dos dias 28, 29 e 30 de maio

Temática a desenvolver: Projeto “Profissões importantes que já sabemos”

Áreas: Conhecimento do Mundo, Expressão Plástica, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Formação Pessoal e Social.

Nível de ensino: Ensino Pré-Escolar (três anos de idade)

Tempo previsto: 2h:35min

Planificação geral					
Objetivos	Conteúdos	Metas	Operacionalização/ Estratégias	Recursos	Avaliação
-Fomentar o interesse pelo conhecimento das profissões que existem; -Desenvolver o campo lexical, relacionado com as profissões;	*Conhecimen to do Mundo; *Expressão Plástica;	*Meta Final 26) *Meta Final 1) *Meta Final 9)	Projeto: Dia 28 de maio (35min) Em tapete: (20min) -Análise das pesquisas trazidas previamente pelas crianças; -Conversa em tapete sobre quais as profissões que gostavam de desenvolver e com que material.	Projeto: -Pesquisas das crianças; -Cartões preparados previamente com imagens de profissões	-Consolidação de conhecimentos, através dos trabalhos produzidos; -Capacidade de análise das pesquisas, identificando as profissões, assim como as suas

<p>- Incentivar as crianças a desenvolverem as profissões que mais gostam;</p> <p>-Fomentar a capacidade de associar os objetos às profissões correspondentes;</p> <p>-Desenvolver a autonomia e responsabilidade, sendo cada grupo responsável por escolher o que quer fazer e quais os materiais a utilizar;</p> <p>-Desenvolver o</p>	<p>* Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.</p> <p>*Formação Pessoal e Social</p>	<p>*Meta Final 26)</p> <p>*Meta Final 27)</p> <p>*Meta Final 34)</p> <p>*Meta Final 7)</p> <p>*Meta Final 8)</p> <p>*Meta Final 9)</p> <p>*Meta Final 20)</p> <p>*Meta Final 21)</p>	<p>Nas mesas: (15min)</p> <p>-Jogo do loto (alguns cartões com uma imagem central de uma profissão e, as crianças tinham de selecionar os objetos que pertenciam a uma profissão, dizer qual é a profissão e colar no cartão). No final faz-se uma análise global sobre quais os objetos que pertencem a cada uma das profissões representadas.</p> <p>Dia 29 de maio (45min)</p> <p>Em tapete: (30min)</p> <p>-Análise de pesquisas trazidas previamente pelas crianças;</p> <p>-Conversa em tapete sobre o nome que querem dar ao projeto, assim como quais e quantos objetos querem fazer;</p> <p>-Distribuição das crianças pelos grupos de profissões.</p> <p>Nas mesas: (15min)</p> <p>-Recorte das letras da palavra “profissões” .</p> <p>Dia 30 de maio (75min)</p> <p>Em tapete: (15min)</p> <p>-Análise de pesquisas trazidas previamente pelas crianças.</p>	<p>para o jogo do loto;</p> <p>-Revistas;</p> <p>-Tesouras;</p> <p>-Tintas;</p> <p>-Pincéis;</p> <p>-Cartões;</p> <p>-Papelão;</p> <p>-Fio;</p> <p>-Tampas de garrações;</p> <p>-Rolos de papel higiénico;</p> <p>-Garrafas de água;</p>	<p>caraterísticas;</p> <p>-Interesse;</p> <p>-Participação nos jogos propostos e na criação do nome do projeto;</p> <p>-Desenvolvimento do campo lexical;</p> <p>-A criança mostrou-se autónoma e responsável na escolha da profissão que gostava de desenvolver;</p> <p>-Capacidade de recorte e pintura;</p>
--	--	--	--	--	--

recorte e a pintura.		<p>Nas mesas: (60min)</p> <p>-Construção das algemas, do tabuleiro dos médicos, início da construção da mangueira dos bombeiros e da sirene dos polícias.</p>	<p>-Caixa de cereais; -Papel higiénico; -Cola branca.</p>	-Criatividade;
----------------------	--	--	---	----------------

Conhecimento do Mundo

Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social

***Meta Final 26)** No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça.

Expressões

Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação

Subdomínio: Produção e Criação

***Meta Final 1)** No final da educação pré-escolar, a criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos).

Domínio: Exp. Plástica - Desenvolvimento da Criatividade

Subdomínio: Reflexão e Interpretação

***Meta Final 9)** No final da educação pré-escolar, a criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recrear vivências individuais, temas, histórias, entre outros.

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Domínio: Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

- *Meta Final 26)** No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.
- *Meta Final 27)** No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.
- *Meta Final 34)** No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Formação Pessoal e Social

Domínio: Independência / Autonomia

- *Meta Final 7)** No final da educação pré-escolar, a criança encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma.
- *Meta Final 8)** No final da educação pré-escolar, a criança escolhe as actividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo.
- *Meta Final 9)** No final da educação pré-escolar, a criança demonstra empenho nas actividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado.

Domínio: Cooperação

- *Meta Final 20)** No final da educação pré-escolar, a criança participa na planificação de actividades e de projectos individuais e colectivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.

***Meta Final 21)** No final da educação pré-escolar, a criança colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final.

Planificação dos dias 4, 5 e 6 de junho

Temática a desenvolver: Projeto “Profissões importantes que já sabemos”

Áreas: Conhecimento do Mundo, Expressão Plástica, Formação Pessoal e Social e Matemática

Nível de ensino: Ensino Pré-Escolar (três anos de idade)

Tempo previsto: 3h:15min

Planificação geral					
Objetivos	Conteúdos	Metas	Operacionalização/ Estratégias	Recursos	Avaliação
- Incentivar as crianças a desenvolverem as profissões que mais gostam usando a criatividade e apelando á liberdade de escolha;	* Conhecimen to do Mundo; * Expressão Plástica;	* Meta Final 26) * Meta Final 1) * Meta Final 9)	Projeto: Dia 4 de junho (1h:05min) Em tapete: (25min) -Análise das pesquisas trazidas previamente pelas crianças. -Conversa em tapete sobre o fato da Rita “fato de enfermeira”.	Projeto: -Pesquisas das crianças; -Folhas brancas; -Revistas; -Caixas de cartão;	-Qualidade dos trabalhos produzidos; -Interesse demonstrado; -Participação na construção dos materiais; -Criatividade demonstrada;
-Desenvolver a autonomia e					

<p>responsabilidade, sendo cada grupo responsável por escolher o que quer fazer e quais os materiais a utilizar;</p> <p>-Desenvolver o recorte e a pintura;</p> <p>-Criar os objetos das profissões de médico(a), bombeira(o) e polícia, escolhidos pelas crianças;</p> <p>-Formar conjuntos e desenvolver a contagem de objetos;</p>	<p>*Formação Pessoal e Social</p> <p>*Matemática</p>	<p>*Meta Final 7)</p> <p>*Meta Final 8)</p> <p>*Meta Final 9)</p> <p>*Meta Final 20)</p> <p>*Meta Final 21)</p> <p>*Meta Final 2)</p> <p>*Meta Final 13)</p>	<p>Nas mesas: (40min)</p> <p>-Continuação da construção dos materiais.</p> <p>Dia 5 de junho (50min)</p> <p>Nas mesas: (50min)</p> <p>-Continuação da construção dos materiais (mangueira e extintor).</p> <p>Dia 6 de junho (1h:20min)</p> <p>Em tapete: (20min)</p> <p>-Análise de material trazido previamente pelas crianças;</p> <p>-Conversa em tapete sobre os materiais necessários para a construção do carro dos bombeiros e o que gostavam que o carro tivesse.</p> <p>Nas mesas: (60 min)</p> <p>-Construção da seringa e do chapéu da polícia;</p> <p>-Atividade de matemática sobre conjuntos e contagem;</p>	<p>-Tesouras;</p> <p>-Tintas;</p> <p>-Pincéis;</p> <p>-Papelão;</p> <p>-Fio;</p> <p>-Tampas de garrações;</p> <p>-Rolos de papel higiénico;</p> <p>-Garrafas de água;</p> <p>-Caixa de cereais;</p> <p>-Papel higiénico;</p>	<p>-Capacidade de formar conjuntos e de contagem.</p>
---	--	---	---	--	---

				-Cola branca.
--	--	--	--	---------------

Conhecimento do Mundo

Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social

***Meta Final 26)** No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça.

Expressões

Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação

Subdomínio: Produção e Criação

***Meta Final 1)** No final da educação pré-escolar, a criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos).

Domínio: Exp. Plástica - Desenvolvimento da Criatividade

Subdomínio: Reflexão e Interpretação

***Meta Final 9)** No final da educação pré-escolar, a criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recrear vivências individuais, temas, histórias, entre outros.

Formação Pessoal e Social

Domínio: Independência / Autonomia

- *Meta Final 7)** No final da educação pré-escolar, a criança encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma.
- *Meta Final 8)** No final da educação pré-escolar, a criança escolhe as actividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo.
- *Meta Final 9)** No final da educação pré-escolar, a criança demonstra empenho nas actividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado.

Domínio: Cooperação

- *Meta Final 20)** No final da educação pré-escolar, a criança participa na planificação de actividades e de projectos individuais e colectivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.
- *Meta Final 21)** No final da educação pré-escolar, a criança colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final.

Matemática

Domínio: Números e Operações

- *Meta Final 2)** No final da educação pré-escolar, a criança conta quantos objectos têm uma dada propriedade, utilizando gravuras, desenhos ou números para mostrar os resultados.
- *Meta Final 13)** No final da educação pré-escolar, a criança resolve problemas simples do seu dia-a-dia recorrendo a contagem e/ou representando a situação através de desenhos, esquemas simples ou símbolos conhecidos das crianças, expressando e explicando as suas ideias.

Planificação dos dias 11, 12 e 13 de junho

Temática a desenvolver: Projeto “Profissões importantes que já sabemos”

Áreas: Conhecimento do Mundo, Expressão Plástica, Formação Pessoal e Social e Matemática.

Nível de ensino: Ensino Pré-Escolar (três anos de idade)

Tempo previsto: 3h55min

Planificação geral					
Objetivos	Conteúdos	Metas	Operacionalização/ Estratégias	Recursos	Avaliação
-Desenvolver a autonomia e responsabilidade, sendo cada grupo responsável por escolher o que quer fazer e quais os materiais a utilizar; -Desenvolver o	* Conhecimen to do Mundo; * Expressão Plástica;	* Meta Final 26) * Meta Final 1) * Meta Final 9)	Projeto: Dia 11 de junho (55min) (Visita da parte da manhã à faculdade de arquitectura organizada pela instituição). No tapete: (10min) -Análise de pesquisas trazidas previamente pelas crianças.	Projeto: -Revistas; -Tesouras; -Tintas; -Pincéis; -Cartões; -Papelão;	-Qualidade dos trabalhos produzidos; -Interesse demonstrado; -Participação na construção dos materiais; -Criatividade demonstrada; -Capacidade de

<p>recorte e a pintura;</p> <p>-Criar os objetos das profissões de médico(a), bombeira(o) e polícia, escolhidos pelas crianças;</p> <p>-Formar conjuntos e desenvolver a contagem de objetos;</p>	<p>*Formação Pessoal e Social</p> <p>*Meta Final 7)</p> <p>*Meta Final 8)</p> <p>*Meta Final 9)</p> <p>*Meta Final 20)</p> <p>*Meta Final 21)</p> <p>*Matemática</p> <p>*Meta Final 2)</p> <p>*Meta Final 13)</p>	<p>Nas mesas: (45min)</p> <p>-Construção do carro dos bombeiros.</p> <p>Dia 12 de junho (1h:30min)</p> <p>Nas mesas: (1h:30min)</p> <p>-Continuação da atividade de matemática (formação de conjuntos).</p> <p>-Continuação da construção dos materiais e conclusão do carro dos bombeiros.</p> <p>-Construção da escada dos bombeiros.</p> <p>-Elaborar um desenho relacionado com a temática abordada na faculdade de arquitectura.</p> <p>Dia 13 de junho (2h:00h)</p> <p>Nas mesas: (1h:30min)</p> <p>-Conclusão da construção da escada dos bombeiros.</p> <p>-Construção do carro dos polícias.</p> <p>Abordagem de Mosaico: (30 min)</p> <p>-Entrevistas à auxiliar.</p>	<p>-Fio;</p> <p>-Cola branca.</p> <p>Abordagem de Mosaico:</p> <p>- Folhas brancas;</p> <p>-Caneta;</p> <p>-Guião de questões a abordar.</p>	<p>formar conjuntos e de contagem.</p>
<p>Conhecimento do Mundo</p>				

Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social

***Meta Final 26)** No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça.

Expressões

Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação

Subdomínio: Produção e Criação

***Meta Final 1)** No final da educação pré-escolar, a criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos).

Domínio: Exp. Plástica - Desenvolvimento da Criatividade

Subdomínio: Reflexão e Interpretação

***Meta Final 9)** No final da educação pré-escolar, a criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recrear vivências individuais, temas, histórias, entre outros.

Formação Pessoal e Social

Domínio: Independência / Autonomia

***Meta Final 7)** No final da educação pré-escolar, a criança encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma.

***Meta Final 8)** No final da educação pré-escolar, a criança escolhe as actividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo.

***Meta Final 9)** No final da educação pré-escolar, a criança demonstra empenho nas actividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado.

Domínio: Cooperação

***Meta Final 20)** No final da educação pré-escolar, a criança participa na planificação de actividades e de projectos individuais e colectivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.

***Meta Final 21)** No final da educação pré-escolar, a criança colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final.

Matemática

Domínio: Números e Operações

***Meta Final 2)** No final da educação pré-escolar, a criança conta quantos objectos têm uma dada propriedade, utilizando gravuras, desenhos ou números para mostrar os resultados.

***Meta Final 13)** No final da educação pré-escolar, a criança resolve problemas simples do seu dia-a-dia recorrendo a contagem e/ou representando a situação através de desenhos, esquemas simples ou símbolos conhecidos das crianças, expressando e explicando as suas ideias.

Planificação dos dias 18, 19 e 20 de junho

Temática a desenvolver: Projeto “Profissões importantes que já sabemos”

Nível de ensino: Ensino Pré-Escolar (três anos de idade)

Áreas: Conhecimento do Mundo, Expressão Plástica, Formação Pessoal e Social e Matemática

Nível de ensino: Ensino Pré-Escolar (três anos de idade)

Tempo previsto semanal: 11h:50min

Planificação geral					
Objetivos	Conteúdos	Metas	Operacionalização/ Estratégias	Recursos	Avaliação
-Desenvolver o recorte, a colagem e a pintura; -Formar conjuntos e desenvolver a contagem de objetos; -Criar os objetos das profissões de	*Conhecimen to do Mundo; *Expressão Plástica; *Formação Pessoal e Social	*Meta Final 26 *Meta Final 1 e 3 *Meta Final 7, 17 e 19	Dia 18 de junho (2h:30min) Abordagem de Mosaico (1h:15min) - Entrevista à educadora e às mães das duas crianças seleccionadas para análise mais aprofundada na Abordagem de Mosaico. Projeto Nas mesas: (1h:15min) - Conclusão de atividade de matemática (contagem e conjuntos) com três crianças; - Construção de rodas do carro da polícia e integração no respetivo	Dia 18: -Tesouras; - Cola; - Folhas brancas; - Caneta; -Tintas; -Pincéis; -Cartão; -Fio; - Taças de	-Qualidade dos trabalhos produzidos; -Interesse demonstrado; - Relato do que a criança viu, sentiu e aprendeu.

<p>bombeira(o) e polícia, escolhidos pelas crianças;</p> <p>-Avaliar o trabalho desenvolvido ao longo do projeto;</p> <p>- Desenvolver a capacidade de relatar o que foi feito e as aprendizagens adquiridas.</p>	<p>* Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>*Matemática</p>	<p>*Meta Final 26, 28, 29 e 35</p> <p>*Meta Final 3</p>	<p>carro;</p> <p>- Construção de três chapéus de bombeiros.</p> <p>Dia 19 de junho (3h:45min)</p> <p>Projeto</p> <p>Em tapete: (25min) (Antes da visita):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização das presenças; - Conversa com o grupo sobre a visita que se realiza de seguida e negociação das regras durante a mesma; <p>Fora do Jardim de Infância: (2h)</p> <p>- Visita com o grupo de crianças ao Quartel da Companhia de Bombeiros Sapadores de Coimbra;</p> <p>Nas mesas (depois da visita): (45min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de desenho individual acerca da visita realizada, nas mesas da sala de atividades; - Conversa em pequenos grupos (5-6 crianças) sobre o que 	<p>alumínio.</p> <p>Dia 19:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas brancas; - Canetas de feltro e lápis de cor; - Mapas das crianças; - Fotografias das crianças; - Cola. <p>Dia 20:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Placares de esferovite forrados com tecido; - Pionezes; - Mapas e desenhos das crianças; - Fotos do
---	--	---	---	---

		<p>aprenderam durante a visita ao Quartel, e durante todo o projeto “Profissões importantes que já sabemos”;</p> <p style="text-align: center;">Abordagem de Mosaico (40min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise dos mapas correspondentes às crianças que realizaram o percurso; - Seleção de fotos com as crianças para colar no respetivo mapa. <p>Dia 20 de junho (5h:20min)</p> <p style="text-align: center;">Projeto (5h)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação dos materiais e da sala de atividades para posterior divulgação às famílias e encarregados de educação das crianças do projeto “Profissões importantes que já sabemos”; - Divulgação do projeto. <p style="text-align: center;">Abordagem de Mosaico</p> <p>Em tapete: (20min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção do <i>Magic Carpet</i> em placares de esferovite; - Análise do <i>Magic Carpet</i> com todo o grupo de crianças em tapete, dando espaço às crianças que participaram, para explicarem o quê e 	<p>projeto e Abordagem de Mosaico;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entrevistas às crianças, mães, educadora e auxiliar; - Documentação do projeto; - Projeto; -Computador; - Vídeo sobre a família; - Objetos das profissões; - Álbum de fotografias do projeto.
--	--	---	---

			como fizeram para mostrar o que mais e menos gostam no jardim de infância.	
--	--	--	--	--

Conhecimento do Mundo

Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social

***Meta Final 26)** No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local, ou noutros que conheça.

Expressões

Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação

Subdomínio: Produção e Criação

***Meta Final 1)** No final da educação pré-escolar, a criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos).

Domínio: Exp. Plástica - Compreensão das Artes no Contexto

Subdomínio: Fruição e Contemplação

***Meta Final 3)** No final da educação pré-escolar, a criança descreve o que vê em diferentes formas visuais (e.g. obra de arte, objectos, natureza) através do contacto com diferentes modalidades expressivas (pintura, escultura, fotografia, banda desenhada, entre outras) e em diferentes contextos: físico (museus, catálogos, monumentos, galerias e outros centros de cultura) e digital (Internet, CDROM).

Formação Pessoal e Social

Domínio: Independência / Autonomia

***Meta Final 7)** No final da educação pré-escolar, a criança encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma.

Domínio: Cooperação

- ***Meta Final 17)** No final da educação pré-escolar, a criança dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir.
- ***Meta Final 19)** No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Domínio: Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

- ***Meta Final 26)** No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.
- ***Meta Final 28)** No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis.
- ***Meta Final 29)** No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.
- ***Meta Final 35)** No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Matemática

Domínio: Números e Operações

- ***Meta Final 3)** No final da educação pré-escolar, a criança enumera e utiliza os nomes dos números em contextos familiares.

Apêndice 37- Reflexão diária do dia 11-11-2014

Neste dia, dedicado ao dia de S. Martinho, abordando a Expressão Plástica e a Expressão Musical, a professora, iniciou o dia mostrando um vídeo que contava a lenda de S. Martinho. As crianças, ao longo do vídeo, estiveram sempre em silêncio e mostraram-se sempre muito atentas e interessadas, pedindo até para verem outra vez o vídeo.

Depois de visualizarem o vídeo novamente, a professora explorou a música “Lenda de S. Martinho”, que contava, também um pouco sobre a história de S. Martinho.

Mais uma vez, as crianças mostraram-se interessadas e envolvidas na canção. De seguida a professora pediu que ilustrassem alguns desenhos relacionados com a temática em questão.

Pelo que observei hoje e nos dias que passaram, sempre que as crianças realizam atividades lúdicas, como de expressão plástica ou musical, ou até sempre que são utilizados recursos tecnológicos, pude verificar que estas se sentem felizes através dos constantes sorrisos e bem-estar que demonstram, assim como através da implicação nas atividades.

Esta pode ser, de facto, uma atividade a ter em linha de conta para as nossas atividades futuras, de forma a podermos manter as crianças interessadas nas atividades a desenvolver.

Evidências da prática

Música de S. Martinho:

Música:

“Uma vez um cavaleiro

Que se chamava Martinho

Saiu num dia de chuva

E encontrou um pobrezinho

Esse pobre estava aflito

Sem comida na sacola

E ao avistar Martinho

Decidiu pedir-lhe esmola

A chuva caía forte

E o frio era imenso

Martinho ao ver o pobre

Fez uso do seu bom senso.

Desembainhou a espada

E cortou a capa em dois

Nisto a chuva parou

Aparecendo o sol depois

O pobre se aqueceu,

Enquanto Martinho sorria

E nós todos, ainda hoje,

Celebramos esse dia.

Por vezes ainda temos

O verão de S. Martinho

Onde se comem castanhas

E se faz prova do vinho.” (bis)

Apêndice 38: Reflexão semanal de 1 a 3 de dezembro de 2014

Reflexão semanal:

No final desta semana, através das observações feitas e ao refletir em conjunto com a professora cooperante e a minha colega de estágio, depois das atividades feitas, podemos concluir que as crianças se mostraram bastante participativas uma vez que utilizamos bastantes recursos, o que chamou a atenção das crianças.

Por outro lado, sentimos algumas dificuldades uma vez que, enquanto lecionávamos a área de Português, relativamente ao plural dos nomes e adjetivos, houveram alguns erros na formulação das frases propostas por nós, como por exemplo termos um erro na formulação das frases, colocando o nome “D. Sebastião” na frase, que não pode ser colocado no plural, ficando assim a frase sem sentido.

Contudo, considero que, apesar de termos tido um erro, na formulação das frases, devemos encarar isso como uma aprendizagem, sendo mais minuciosas no futuro, em todos os materiais que prepararmos.

Uma outra dificuldade que senti foi a falta de tempo para a realização das atividades planeadas, o que nos atrasou um pouco na concretização das planificações feitas.

Este facto deveu-se também à preparação da turma para os exames nacionais, sendo que a professora pretendia lecionar o máximo possível relativamente aos conteúdos matemáticos e de português.

Embora não seja por culpa da professora cooperante, esta falta de tempo, trouxe, por sua vez, outras consequências, como a falta de “à vontade” e confiança perante a turma, uma vez que o tempo de intervenção era mínimo e a interação e aproximação com a turma ficou também reduzida.

Apêndice 39

Informações teia

Conversa realizada no dia 3 de dezembro

O que é a arte?

-Escrita, Literatura, a cultura, coisas bonitas e elegantes como estátuas ou monumentos;

-“São criações”- Rita

- “O folclore, a dança!”- André

Quem faz arte?

-“Toda a gente.”- Beatriz

-“Os artistas, como pintores ou cantores.”- Tomás

Que tipos de arte conhecem?

-Fotografia, arte rupestre, decorativa, artesanato, grafitis, desenho, música, dança, electrónica, escultura, escrita, a moda, a tecelagem e o teatro (teatro com atores, de fantoches, de sombras, mudo, de dança e de marionetas).

Que artistas portugueses conhecem?

- “José Cid, na música.”- Rita

- “Joana Vasconcelos.”- Tomás

E em Portugal, onde podemos encontrar arte?

- Museus, livros, jardins, TV, espectáculos, exposições, teatro, fotografia, feira artesanal, feira medieval, moda,...

O que gostavam de descobrir?

- “Diferentes estilos de música e trabalhos de artistas portugueses.”- Ricardo
- “Como podemos fazer arte.”- Guilherme

Como gostavam de descobrir?

- Trabalhos, pesquisas e criações.

Como descobriram?

- Através das pesquisas feitas pelos alunos;
- Através das pesquisas feitas pelas estagiárias;
- Trabalhos que fizemos nas aulas;
- Partilha de conhecimentos que já tínhamos.

Apêndice 40

Reflexão semanal dos dias 9 e 10 de dezembro

Nesta semana estivemos mais algum tempo em interação com as crianças, pondo as nossas atividades em prática.

Ao longo das nossas planificações procuramos também interligar os conteúdos a desenvolver, com o nosso projeto “Descobrir pela arte”.

Isto fez com que as crianças se mostrassem envolvidas nas atividades e que estas, ao rever os conteúdos, o fizessem de forma mais descontraída, mas, ao mesmo tempo, implicada nas atividades a desenvolver.

As nossas planificações visavam a implicação das crianças nas revisões dos conteúdos, em que, em algumas atividades, estas eram as próprias protagonistas das revisões, procurando, por exemplo, objetos presentes na sala de aula que tivessem retas, e, classificando-as, posteriormente.

Com estas atividades as crianças estiveram atentas, interessadas e conseguiram resolver as tarefas facilmente.

Uma dificuldade que a professora cooperante nos chamou à atenção e que também pude observar, sentida por parte das crianças, foi que estas precisavam constantemente de ir ver ao caderno qual era o nome de uma determinada reta, esquecendo-se constantemente das suas designações, ou seja qual é qual.

Apêndice 41- Planificação da avaliação e reflexão sobre o que aprenderam

<p align="center">Planificação do dia 27 de janeiro</p> <p>Temática a desenvolver: Avaliação do projeto</p> <p>Nome da atividade: O nosso projeto</p> <p>Tempo previsto: 1h 30min</p>					
Área	Blocos/Temas/Domínios	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
- Expressão Plástica - Português	<u>Expressão Plástica:</u> - Bloco <i>Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies</i> – Tema <i>Desenho de Expressão Livre</i> e Tema <i>Atividades Gráficas Sugeridas</i> ; - Bloco <i>Exploração de Técnicas Diversas de Expressão</i> – Tema <i>Recorte, Colagem</i>	- Fomentar o trabalho em pequenos grupos; - Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor, lápis de cera, feltros; - Utilizar livremente a régua, o esquadro e o compasso;	- Conclusão da construção do livro biográfico de Amália Rodrigues “O Fado e a sua Rainha”; - Avaliação escrita do projeto “Descobrir pela Arte”.	- Lá; - Tecidos; - EVA; - Lápis de cor; - Lápis de cera; - Canetas de feltro; - Régua; - Livro biográfico de	- Capacidade de dar uma opinião completa e coerente; - Cooperação com o colega de trabalho; - Criatividade; - Respeito pelos colegas.

	<p><i>Dobragem.</i> <u>Português:</u> - Domínio <i>Leitura e Escrita</i> 4.º Ano ▪ Meta 15. Planificar a escrita de textos ▪ Meta 16. Redigir corretamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar as possibilidades de diferentes materiais: lãs, tecidos, papel colorido; - Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as; - Utilizar uma caligrafia legível; - Escrever com correção na ortografia e na pontuação; - Escrever frases completas, respeitando relações de concordância 	<p>Amália Rodrigues; - Folhas A5 brancas; - Lápis de carvão.</p>	
--	--	--	--	--

	entre os seus elementos.		
--	--------------------------	--	--

Plano de Aula

As crianças tinham já iniciado a construção do livro biográfico de Amália Rodrigues, intitulado por eles “O Fado e a sua Rainha”. Escreveram o resumo da sua parte da história biográfica e iniciaram a ilustração referente a essa mesma parte. Nesta aula, distribuem-se as páginas do livro ao par correspondente, assim como alguns materiais (lã, tecido, EVA) que os pares acham necessários para a sua ilustração. Quando terminados, recolhem-se as páginas do livro para serem analisadas e compiladas para a divulgação do projeto.

De seguida, distribui-se uma folha A5 branca por cada criança para fazerem a avaliação escrita e pessoal do projeto “Descobrir pela Arte”. De modo a tornar os textos mais completos, escrevem-se alguns tópicos no quadro, por exemplo: O que fiz; o que aprendi; o que mais gostei.

Apêndice 42- Exemplos de imagens do livro de opiniões

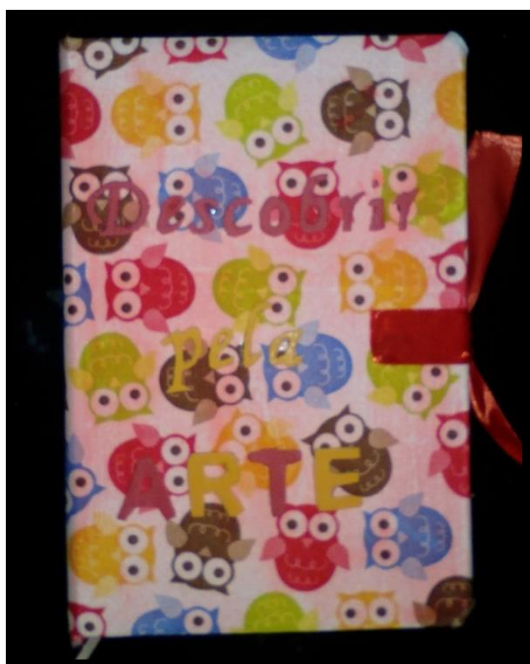


Figura 85: Livro de opiniões do projeto “Descobrir pela Arte”

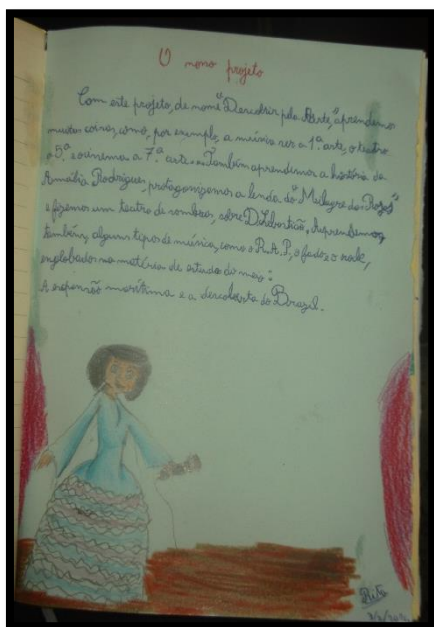


Figura 86: Apreciação de uma aluna

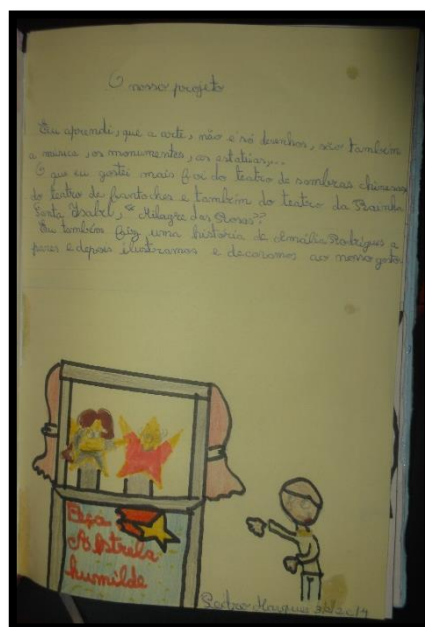


Figura 87: Apreciação de um aluno

Apêndice 43- Fotografias tiradas pelas crianças e construção do mapa ao longo dos passeios



Figura 88: Fotografias tiradas pela Madalena ao longo dos passeios



Figura 89: Fotografias tiradas pela Leonor ao longo dos passeios

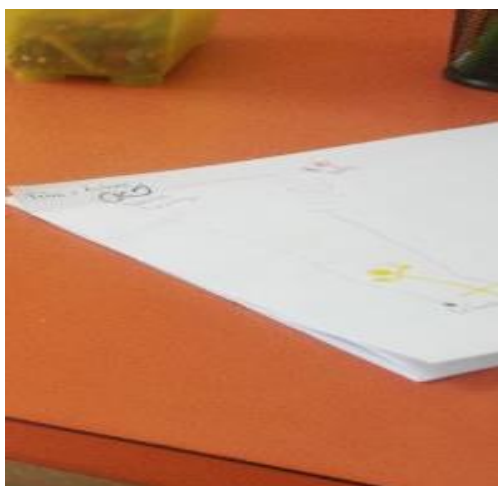


Figura 90: Exemplo de um mapa elaborado pelas crianças

Apêndice 44- Entrevista à mãe da Leonor

O que a sua filha costuma relatar em casa sobre o JI?

“Ela tem um feitio particular, então há dias que nem fala. Outros dias costuma contar tudo. Onde vejo é nas brincadeiras com os bonecos, em que diz por exemplo, «Miguel e Petra, estejam quietinhos». Fala das brincadeiras, mas nunca das horas das refeições.”

Quais as atividades que ela mais gosta?

“Brincadeiras da casinha, quintal.”

O que acha que a sua filha sente sobre o JI?

“Sente-se feliz, é uma criança feliz aqui. Tinha medo que não se adaptasse, mas adaptou-se muito bem. Ela é muito tímida, só fala quando tem confiança, e gosta muito da Vânia e da Raquel.”

O que ela acha que vem fazer ao JI?

“Eu tento convencê-la que ela vem brincar, mas por influência dos primos, ela acha que vem fazer trabalhos. Acho que tem a ver com a creche. Em casa brinca, interpretando as bonecas com as pessoas da instituição.”

Como acha que seria um bom dia para o seu filho no JI?

“Sem comida, com brincadeiras, com brincadeiras da casinha ou na rua com brincadeiras de escorregas ou àgua, ou andar a pé. Ela adora andar a pé. Ela faz grandes percursos a pé e adora andar a pé na natureza.”

E um dia mau?

“Se calhar atividades físicas, se calhar aquilo em que ela não se sente à vontade.”

Que momento acha que a sua filha mais gostou de aqui passar?

“Ela não gostou de ver o Pai Natal. Gostou muito da experiência com os objetos que flutuavam e não flutuavam, e da venda de angariação de fundos, que fez bolinhos com a madrinha.”

Quem são as pessoas que ela mais gosta? E menos se relaciona?

“Gosta muito da Constança.” “ Ela não fala de ninguém que tenha medo.”

Apêndice 45- Entrevista à Leonor

O que mais gostas no JI?

“Do escorrega.”

Quem são os teus amigos preferidos?

“O Hugo e o João e a Ana Filipa.”

Onde é o teu lugar favorito no JI?

“No escorrega.”

Qual a parte que menos gostas no JI?

“Da carrinha do baco.” – carrinha que traz a comida

Qual a tua comida preferida?

“Massinhas enroladas com franguinho.”

Qual o momento do dia que tu mais gostas?

“Quando brincamos cá fora.”

O que mais gostaste ou qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?

“Brincar na carrinha e no barco.”

Apêndice 46- Entrevista á Educadora, relativamente à Leonor

O que é que a Leonor acha sobre o JI?

“É onde aprende muitas coisas, esta é a escola dela.”

Como seria um bom dia para a Leonor no JI?

“Era brincar o dia todo na casinha das bonecas, ao faz-de-conta.”

E um dia mau?

“Era não poder brincar com a Constança.”

Que tipo de dia pensa que a Leonor teve ontem no JI?

“Foi um bom dia.”

Quem é a pessoa que a Leonor mais gosta? E menos se relaciona?

“A Constança.” “Acho que com ninguém.”

Qual é o tipo de atividade que a Leonor mais gosta?

“Brincar ao faz-de-conta e ouvir histórias.”

Apêndice 47- Entrevista à Auxiliar, relativamente à Leonor

O que é que a Leonor acha sobre o JI?

“Acho que é onde pode brincar com os amigos, aprender certas coisas. Tem dificuldade em se concentrar.”

Como seria um bom dia para a Leonor no JI?

“Brincar na casinha.”

E um dia mau?

“Não poder ir ao quintal.”

Que tipo de dia pensa que a Leonor teve ontem no JI?

“É sempre calma. Teve um dia calmo e brincou feliz na casinha. Tem o amigo especial, o João, que ela adora e brincou com ele no jardim.”

Quem é a pessoa que a Leonor mais gosta? E menos se relaciona?

“Do João, da Sofia e da Madalena.”

Qual é o tipo de atividade que a Leonor mais gosta?

“Ver livros e brincar.”

Apêndice 48- Entrevista à Madalena

O que mais gostas no Jardim de Infância?

Madalena: “Gosto de ir para a música.”

O que é que tu menos gostas aqui?

“Da casinha.”

Porquê? Há alguma coisa que tu mudavas?

“Não tem nada. É só a fingir. Gostava de ter coisas verdadeiras, como um gatinho.”

De quem é que tu mais gostas?

“Da Carminho, porque é muito minha amiga.”

Quais são os teus amigos favoritos?

“A Leonor, a Carminho e a Sofia e a Laura, porque eu costumo brincar.”

O que os adultos fazem no JI?

“Mandam. Mandam nas outras pessoas e em mim.”

Qual é o teu lugar preferido?

“Escorrega e a música.”

Tu gostas do JI?

“Sim.”

Qual é a tua comida preferida?

“É o peixinho cor de rosa com sal, limão e molho.”

Qual é o momento do dia que tu mais gostas?

“É ir à música.”

Porquê?

“Para irmos cantar. Aprendemos uma música dos animais.”

Qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?

“Cantei ali em cima.”

O que cantaste?

“Música é música, um toque de magia.”

Apêndice 49- Entrevista á mãe da Madalena

O que a sua filha costuma relatar em casa sobre o JI?

“Dos projetos. Da família, dos animais, preocupa-se muito que tem de trazer pesquisas. Não fala muito das refeições. Da tabela dos incentivos. E fala da música, passa a vida a cantar.”

Quais as atividades que ela mais gosta?

“Trabalhos. Recortes, colagens, pinturas.”

O que acha que a sua filha sente sobre o JI?

“Ela sempre gostou muito, mas agora diz que não gosta. Acho que precisa de férias.”

O que ela acha que vem fazer ao JI?

“Vem brincar e aprender nos projetos.”

Como acha que seria um bom dia para o seu filho no JI?

“Se ela pudesse brincar e fazer recortes.”

E um dia mau?

“Se não lhe dessem coisas para brincar, se ficasse parada.”

Que momento acha que a sua filha mais gostou de aqui passar?

“No início do projeto da instituição. Falou nisso muito tempo.”

Quem são as pessoas que ela mais gosta? E menos se relaciona?

“Da Laurinha, da Carmo e da Sofia. São inseparáveis a Carmo e a Madalena. Com a Laurinha tem um espírito protetor, e com a Sofia porque são primas. Acho que ela adora a Alcídia.” “A Ana Filipa talvez, ou a Petra porque diz que faz disparates.”

Apêndice 50- Entrevista à Educadora, relativamente à Madalena

O que é que a Madalena acha sobre o JI?

“Ela agora está numa fase mais difícil. Talvez o cansaço.

Ela pensa que é um sítio onde pode brincar com os amigos e aprender coisas.”

Como seria um bom dia para a Madalena no JI?

“Acho que ela é feliz com as atividades todas. Gosta de estar sempre a trabalhar. E gosta muito de ter a Carmo cá.”

E um dia mau?

“Se a mãe estivesse cá todo o dia. Quando a mãe está cá ela está sempre ansiosa.”

Que tipo de dia pensa que a Madalena teve ontem no JI?

“Esteve bem, normalmente está bem na escola. De manhã para ficar tem sido mais complicado com a mãe.”

Quem é a pessoa que a Madalena mais gosta? E menos se relaciona?

“A Carmo.” “Com o Marcel e o Yan, talvez.”

Qual é o tipo de atividade que a Madalena mais gosta?

“Recorte e pintura.”

Apêndice 51- Entrevista à Auxiliar, relativamente à Madalena

O que é que a Madalena acha sobre o JI?

“Acho que gosta e se sente bem.”

Como seria um bom dia para a Madalena no JI?

“Era a poder brincar, especialmente no quintal.”

E um dia mau?

“Não poder brincar, mandá-los apenas trabalhar.”

Que tipo de dia pensa que a Madalena teve ontem no JI?

“Acho que teve um dia bom. Andou bem-disposta, feliz, nem chorou.”

Quem é a pessoa que a Madalena mais gosta? E menos se relaciona?

“A Laurinha.”

Qual é o tipo de atividade que a Madalena mais gosta?

“Fazer desenhos, recorte, colagem, pintura.”