

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Ana Carolina dos Santos Sousa

## **Relatório Final**

**Fortificar relações para multiplicar as aprendizagens**

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

Constituição do júri

Presidente: Prof.<sup>a</sup> Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutor Luís Mota

Orientador: Mestre Philippe Bernard Loff

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

Classificação: Quinze (15) valores

setembro, 2016



## Agradecimentos

Sempre que tocamos música, seja de câmara ou em orquestra, temos de fazer duas coisas muito importantes ao mesmo tempo. Uma é exprimir-nos – caso contrário não contribuímos para a experiência musical – e a outra é escutar os outros músicos, faceta indispensável para se fazer música. (...) A arte de tocar música é a arte de simultaneamente tocar e escutar, sendo que uma reforça a outra. Isto passa-se tanto a nível individual como colectivo: a execução é valorizada pela escuta e uma voz é valorizada pela outra. Esta qualidade dialógica, inerente à música, foi a principal razão que nos levou a fundar uma orquestra

(Barenboim, 2009, p. 70).

É com estas sábias palavras que, metaforicamente, pretendo reconhecer e agradecer todos os *músicos* que me acompanharam ao longo deste meu percurso, pelo seu apoio, suporte, paciência e compreensão incondicionais. Ao contrário do que é habitual, vocês – a *orquestra* mais fantástica que eu podia ter – é que conduziram e modelaram o *maestro* – papel que, aqui, neste trabalho, a mim se destina.

Não posso deixar de começar por agradecer à minha mãe – o *músico* mais radiante da minha *orquestra* e, sem dúvida, o mais especial – por todo o apoio, motivação, dedicação e conforto que me deste, hoje e sempre. Sem ti, nada disto seria possível e, a mim, resta-me triunfar, no futuro, e nunca te desiludir.

À minha família, em especial ao meu irmão e às minhas tias, que sempre me encorajaram, apoiaram e me deram força e ânimo para seguir em frente.

À Carlota Aveiro e à Diana Ferraz, pela paciência e pelo apoio constante, pelas gargalhadas e pelas horas a fio que passaram ao meu lado. Por tudo o resto que nós sabemos, obrigada por me terem acompanhado e por me terem tranquilizado quando mais precisava.

Às minhas companheiras Vanessa Gomes, Cátia Carvalho e Fátima Rodrigues, pelos momentos de partilha, pela força da vossa presença e acima de tudo pelo vosso apoio e companheirismo incondicionais. Levo-vos comigo p'ra vida.

À Professora Doutora Ana Coelho e ao Mestre Philippe Bernard Loff, por todo o profissionalismo, cooperação, apoio, competência e por todas as aprendizagens. Pela orientação e disponibilidade durante todo este percurso que culminou na realização deste trabalho.

À Professora Doutora Vera do Vale, pelas oportunidades e pelos desafios que me proporcionou, pelas reflexões e conselhos que me fizeram crescer.

A ti, Coimbra, um obrigada do tamanho desta saudade que fica, por tudo o que me ofereceste e me proporcionaste, pelas pessoas que me deste, pelas memórias que eu jamais vou esquecer. A ti, um grande FRA!

O meu mais sincero *obrigada!* Sem vocês, não tinha sido a mesma coisa.

## **Fortificar relações para multiplicar as aprendizagens**

**Resumo:** A escola é um lugar de aprendizagem que, por excelência, deve ser um local onde se complementam os meios para criar relações, adquirir competências, estimular e desenvolver atitudes e valores. Por sua vez, desempenha um papel determinante no desenvolvimento da autonomia e na construção do pensamento crítico, onde são criadas oportunidades para partilhar e analisar, culminando numa efetiva troca de saberes e experiências. É nesta linha de pensamento que a escola deve ser pensada e construída: colocando a criança no centro do processo educativo.

O presente relatório final caracteriza-se por ser de carácter reflexivo e ergue-se a propósito das práticas educativas realizadas em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Pretende-se realçar algumas experiências que se destacaram ao longo deste itinerário formativo, pelo que se encontram orientadas por um fio condutor: por um lado, destaca-se a importância da utilização de instrumentos de regulação, que visam uma melhor organização do ambiente educativo, bem como se reflete acerca da utilização de ferramentas visuais, a fim de facilitar a apreensão e a memorização de diversos conteúdos. Em ambas, é realçada a importância do *visual*. Por outro lado, refere-se a importância da presença e do envolvimento dos pais/encarregados de educação, bem como são abordadas algumas estratégias de gestão de comportamentos/atitudes em contexto sala de aula. Aqui, ressalva-se a importância de *estabelecer relações*.

O presente documento apresenta ainda a análise e reflexão da utilização do computador como recurso, no processo de ensino e de aprendizagem, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O culminar deste trabalho recai sobre um exercício de investigação, em que se pretende compreender as conceções que as crianças têm dos espaços que fazem parte do jardim-de-infância.

**Palavras-chave:** aprendizagem, reflexão, visual, relações

## **Strengthen relations to multiply the learning**

**Abstract:** School is a place of learning that, par excellence, should be a place to complement the means to create relations, acquire skills, stimulate and develop attitudes and values. In turn, it plays a decisive role in the development of autonomy and the construction of critical thinking, where opportunities are created to be shared and analyzed, resulting in an effective exchange of knowledge and experiences. It is through this line of thought that the school should be designed and built: putting children at the center of the educational process.

This final report is characterized by a reflective nature and stands the purpose of educational practices performed in Preschool Education and Primary School.

It is intended to highlight some experiences that stood out throughout this formative process, thus they are guided by a connecting thread: on the one hand, there is the importance of using regulatory instruments, that are aimed at bettering the organization of the educational environment, as well as the use of visual aids, in order to facilitate grasp and storage of the different content. In both cases, the *visual* importance is increased. On the other hand, it refers to the importance of the presence and involvement of parents/guardians, and also some behavior management strategies/attitudes which are addressed in the classroom. Here, the importance of *establishing relations* is emphasized.

This document also includes the analysis and reflection about the use of the computer as a resource in the process of teaching and learning, both in Preschool Education and in Primary School.

The culmination of this work is focused on a research exercise, which aims to understand the conceptions that children have on the spaces that make part of the kindergarten.

**Keywords:** learning, reflection, visual, relations

## Índice Geral

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....   | 1  |
| PARTE I – Contextualização e Itinerário Formativo das Práticas de Ensino |    |
| Supervisionadas .....  | 7  |
| Secção A – Educação Pré-Escolar .....                                    | 9  |
| Capítulo I – Contextualização e Intervenção da Prática de Ensino         |    |
| Supervisionada .....   | 11 |
| 1.1. Contexto Institucional .....  | 14 |
| 1.2. Caraterização do Grupo de Crianças .....                            | 17 |
| 1.3. Organização do Ambiente Educativo .....                             | 18 |
| 1.3.1. Organização e Dinâmica do Espaço Pedagógico.....                  | 19 |
| 1.3.2. Organização Temporal.....   | 21 |
| 1.4. Fundamentação dos Princípios Pedagógicos.....                       | 23 |
| 1.5. Fases do Itinerário Formativo.....                                  | 28 |
| 1.5.1. Fase de Ambientação .....   | 28 |
| 1.5.2. Fase de Integração .....  | 33 |
| 1.5.3. Fase de Retrospectiva .....                                       | 36 |
| Secção B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....                     | 43 |
| Capítulo II – Contextualização e Intervenção da Prática de Ensino        |    |
| Supervisionada .....   | 45 |
| 2.1. Caraterização Geral do Agrupamento .....                            | 48 |
| 2.2. Caraterização da Instituição .....                                  | 49 |
| 2.3. Caraterização da Turma.....   | 50 |
| 2.4. Organização do Ambiente Educativo .....                             | 51 |
| 2.4.1. Organização e Dinâmica do Espaço Pedagógico.....                  | 52 |
| 2.4.2. Organização Temporal.....   | 54 |
| 2.5. Fases do Itinerário Formativo.....                                  | 54 |
| 2.5.1. Fase de Reconhecimento .....                                      | 54 |
| 2.5.2. Fase de Intervenção .....   | 58 |
| PARTE II – Experiências-Chave .....                                      | 65 |
| Secção A – Educação Pré-Escolar .....                                    | 67 |

|   |     |
|---|-----|
| Capítulo III – O papel dos instrumentos de regulação .....                                    | 69  |
| Capítulo IV – O envolvimento e a participação das famílias no processo<br>educativo .....     | 77  |
| Capítulo V – As vozes das crianças .....  | 85  |
| 5.1. Metodologia, objetivos e instrumentos .....  | 87  |
| 5.2. Procedimentos e recolha de dados .....   | 89  |
| 5.3. Tratamento e análise dos dados .....   | 92  |
| Secção B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....   | 95  |
| Capítulo V – “Palavras, leva-as o vento” .....  | 97  |
| Capítulo VI – Estratégias de gestão de comportamentos .....                                   | 105 |
| Secção C – Secção Comum: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do<br>Ensino Básico ..... | 113 |
| Capítulo VII – O computador como recurso no processo de ensino e de<br>aprendizagem .....     | 115 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 123 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....  | 129 |
| ANEXOS .....  | 145 |
| APÊNDICES .....   | 149 |
| Secção A – Educação Pré-Escolar .....   | 151 |
| Secção B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....   | 195 |

## Índice de Anexos

|  |     |
|--|-----|
| Anexo I – Planificação dos projetos..... | 147 |
|--|-----|

## Índice de Apêndices

|  |     |
|--|-----|
| Apêndice 1 – Áreas da sala de atividades .....   | 153 |
| Apêndice 2 – Instrumentos de pilotagem/regulação .....                                   | 157 |
| Apêndice 3 – Ficha 1G: avaliação geral do grupo (SAC).....                               | 161 |
| Apêndice 4 – Atividade pontual: <i>Elmer</i> , de David Mckee .....                      | 163 |
| Apêndice 5 – Atividade pontual: “Mãos à obra!” .....                                     | 165 |
| Apêndice 6 – Projeto: <i>Preto no Branco</i> .....                                       | 168 |
| Apêndice 7 – As vozes das crianças .....   | 185 |
| Apêndice 8 – Organização Temporal.....   | 197 |
| Apêndice 9 – Espaço Pedagógico .....   | 198 |
| Apêndice 10 – Atividades desenvolvidas .....   | 201 |
| Apêndice 11 – Instrumentos utilizados como estratégias de gestão de comportamentos ..... | 209 |

## Índice de Figuras

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Esquema representativo da planificação dos projetos ..... | 147 |
| Figura 2 – Área Central Polivalente/Área da Expressão Plástica ..... | 153 |
| Figura 3 – Área da Biblioteca e Documentação.....                    | 153 |
| Figura 4 – Área da Oficina de Escrita e Reprodução .....             | 154 |
| Figura 5 – Área da Matemática.....                                   | 154 |
| Figura 6 – Área das Ciências/Experiências .....                      | 155 |
| Figura 7 – Área do “Faz de Conta” .....                              | 155 |
| Figura 8 – Área do Computador.....                                   | 156 |
| Figura 9 – Área do Cavalete .....                                    | 156 |
| Figura 10 – Mapa Mensal de Presenças .....                           | 157 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 11 – Mapa de Atividades .....  | 157 |
| Figura 12 – Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de Manutenção da Sala e Apoio às Rotinas.....                    | 158 |
| Figura 13 – Diário de Grupo .....   | 159 |
| Figura 14 – Lista Semanal de Projetos .....   | 159 |
| Figura 15 – Agenda Semanal .....  | 160 |
| Figura 16 – Leitura e análise da história: <i>Elmer</i> , de David Mckee .....  | 163 |
| Figura 17 – Representação do Elmer, através de um desenho .....   | 163 |
| Figura 18 – Introdução à atividade: “Mãos à obra!” .....  | 166 |
| Figura 19 – Crianças a construírem a planta do JI .....   | 166 |
| Figura 20 – Visita à Direção de Estudos e Projetos da Câmara Municipal .....  | 167 |
| Figura 21 – Ponto de partida do projeto: criança a fazer transparecer a sombra de um cão com a sua mão.....             | 168 |
| Figura 22 – Exemplo de uma sombra chinesa: coelho .....   | 168 |
| Figura 23 – O que queremos descobrir? O que queremos fazer? Onde podemos pesquisar? .....                               | 169 |
| Figura 24 – Caixa e ficheiro de sombras chinesas: “Brincar com as sombras” .....  | 175 |
| Figura 25 – Atividade: “Brincar com as sombras” .....   | 175 |
| Figura 26 – Exploração e construção de moldes: “Brincar com as sombras” .....   | 176 |
| Figura 27 – Exploração, na caixa de sombras, dos moldes construídos: “Brincar com as sombras” .....                     | 176 |
| Figura 28 – Atividade: “Quem sou eu?” .....   | 177 |
| Figura 29 – Resultado final: “Quem sou eu?” .....   | 177 |
| Figura 30 – Atividade: “Opaco, transparente ou translúcido?” .....  | 178 |
| Figura 31 – Registo das conclusões: “Opaco, transparente ou translúcido?” .....   | 178 |
| Figura 32 – Afixação das conclusões: “Opaco, transparente ou translúcido?” .....  | 179 |
| Figura 33 – Exploração do poema: <i>A sombra</i> , de Luísa Ducla Soares .....  | 179 |
| Figura 34 – Afixação da análise do poema: <i>A sombra</i> , de Luísa Ducla Soares.....                                  | 180 |
| Figura 35 – Exploração das sombras do próprio corpo, analisando diversas perspetivas .....                              | 180 |
| Figura 36 – Contorno da sombra da mesma criança, no quintal, na parte da tarde: “Observar e contornar as sombras” ..... | 181 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 37 – Conclusões observadas - alteração verificada da parte da manhã para a parte da tarde: “Observar e contornar as sombras” .....   | 181 |
| Figura 38 – Registo das conclusões da experiência realizada: “Observar e contornar as sombras” .....  | 182 |
| Figura 39 – Afixação, na sala de atividades, dos trabalhos desenvolvidos.....   | 182 |
| Figura 40 – Divulgação do projeto.....  | 184 |
| Figura 41 – Convite de participação na divulgação do projeto: <i>Preto no Branco</i> ...  | 184 |
| Figura 42 – Consentimento informado aos pais/encarregados de educação, a fim de informar e requerer a autorização para os seus educandos participarem no exercício investigativo..... | 185 |
| Figura 43 – Guião elaborado para a entrevista com a educadora cooperante .....  | 186 |
| Figura 44 – Questionário para os pais/encarregados de educação .....  | 186 |
| Figura 45 – Quintal .....   | 187 |
| Figura 46 – Refeitório das crianças.....  | 187 |
| Figura 47 – Refeitório dos adultos .....  | 188 |
| Figura 48 – Cozinha .....   | 188 |
| Figura 49 – Tapete de construções.....  | 189 |
| Figura 50 – A planta do JI, construída através de desenhos .....  | 189 |
| Figura 51 – Construção da Manta Mágica (I) .....  | 190 |
| Figura 52 – Construção da Manta Mágica (II).....  | 190 |
| Figura 53 – Manta Mágica final.....   | 191 |
| Figura 54 – Esquema da categorização.....   | 191 |
| Figura 55 – Respostas, da educadora cooperante, ao questionário .....   | 193 |
| Figura 56 – Disposição da sala de aula .....  | 198 |
| Figura 57 – Localização da mesa da professora cooperante .....  | 198 |
| Figura 58 – Iluminação natural da sala de aula.....   | 199 |
| Figura 59 – Exposição de materiais didáticos.....   | 199 |
| Figura 60 – Cacifos individuais dos alunos .....  | 200 |
| Figura 61 – Armário de armazenamento de materiais didáticos.....  | 200 |
| Figura 62 – Espaço do <i>Multiatividades</i> .....  | 202 |
| Figura 63 – Ficha: “Caça ao elogio” .....   | 203 |
| Figura 64 – Realização da atividade: “Caça ao elogio”, no exterior .....  | 203 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 65 – Atividade: Principais elevações de Portugal.....   | 204 |
| Figura 66 – Atividade: Métodos de estudo .....   | 204 |
| Figura 67 – Atividade: Os ângulos.....   | 205 |
| Figura 68 – Atividade: Jogo da Glória Matemática .....   | 205 |
| Figura 69 – Aula de matemática: recurso visual (comboio) .....   | 206 |
| Figura 70 – Afixação do recurso utilizado ao longo da aula de matemática (comboio)<br>.....                        | 206 |
| Figura 71 – Recurso a uma cartolina para registar os elementos mais relevantes da obra<br>(aula de português)..... | 207 |
| Figura 72 – Registo dos elementos da obra, conjuntamente com os alunos .....                                       | 207 |
| Figura 73 – Afixação das obras trabalhadas.....  | 208 |
| Figura 74 – Afixação do friso cronológico, referente às dinastias dos reis de Portugal<br>.....                    | 208 |
| Figura 75 - IRRE.....  | 209 |
| Figura 76 - QUIETO .....   | 209 |
| Figura 77 – A Família Compreensão .....  | 210 |
| Figura 78 – Vicente Inteligente, da Família Compreensão .....  | 210 |
| Figura 79 – Juvenal Literal, da Família Compreensão.....   | 211 |
| Figura 80 – Gustavo Significado, da Família Compreensão.....   | 211 |
| Figura 81 – Durval Inferencial, da Família Compreensão .....   | 212 |
| Figura 82 – Conceição Reorganização, da Família Compreensão .....  | 212 |
| Figura 83 – Francisca Crítica, da Família Compreensão .....  | 213 |

## Índice de Tabelas

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 – Preenchimento da ficha 1G da avaliação dos níveis de bem-estar e de<br>implicação (SAC) ..... | 161 |
| Tabela 2 – Planificação da atividade: <i>Elmer</i> , de David Mckee .....                                | 164 |
| Tabela 3 – Planificação da atividade: “Mãos à obra!” .....   | 165 |
| Tabela 4 – Planificação da atividade: “Brincar com as sombras”.....                                      | 170 |
| Tabela 5 – Planificação da atividade: “Quem sou eu?” .....   | 171 |
| Tabela 6 – Planificação da atividade: “Opaco, transparente ou translúcido?”.....                         | 172 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 7 – Planificação da atividade: <i>A sombra</i> , de Luísa Ducla Soares ..... | 173 |
| Tabela 8 – Planificação da atividade: “Observar e contornar as sombras” .....       | 174 |
| Tabela 9 – Avaliação do projeto: <i>Preto no Branco</i> .....                       | 183 |
| Tabela 10 – Categorias: Brincar, Interação e Movimento .....                        | 192 |
| Tabela 11 – Categoria: Faz de Conta .....   | 192 |
| Tabela 12 – Horário Escolar .....   | 197 |
| Tabela 13 – Exemplo de planificação .....   | 201 |
| Tabela 14 – Cronograma das atividades do projeto <i>Multiatividades</i> .....       | 202 |



## **Abreviaturas e Siglas**

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**ATL** – Atividades de Tempos Livres

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**cf.** – confrontar

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**et al.** – e outros

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**JI** – Jardim de Infância

**ME** – Ministério da Educação

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**n.º** – número

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**p.** – página

**PCT** – Projeto Curricular de Turma

**PE** – Projeto Educativo

**PEA** – Projeto Educativo do Agrupamento

**pp.** – páginas

**RI** – Regulamento Interno

**s/d** – sem data

**SAC** – Sistema de Acompanhamento de Crianças

**TEIP** – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Próximo



## **INTRODUÇÃO**



O presente relatório contempla os períodos de intervenção educativa, proporcionados no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, integradas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Coimbra. A redação deste documento prende-se com o facto de dar a conhecer, ao leitor, a sequência e a complexidade das aprendizagens e vivências mais significativas realizadas ao longo do meu período de prática supervisionada, pelo que nele irá conter, sobretudo, elementos relativos à análise e reflexão dessas experiências.

Na perspetiva de Gómez (1992, p. 104), apesar das “(...) dificuldades e limitações, a *reflexão-na-acção* é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. (...) A *reflexão-na-acção* é o melhor instrumento de aprendizagem”. Para o mesmo autor,

(...) quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o *conhecimento-na-ação* é cada vez mais tácito<sup>1</sup>, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela *reflexão na e sobre a acção* (op. cit., p. 105).

Posto isto, a reflexão sobre a prática constitui uma atitude docente indispensável às práticas educativas, capaz de provocar alterações nas metodologias e estratégias conducentes a uma instrução com qualidade. É necessário que, *ser reflexivo*, constitua uma forma de estar na educação. Só refletindo poderemos questionar-nos e questionar a realidade em que nos encontramos inseridos. Na opinião de Alarcão (1996, p. 180), “(...) a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação (...)”.

---

<sup>1</sup> O conhecimento tácito remete para o conhecimento implícito que o profissional detém e que coloca em prática na sua ação. Este conhecimento vai sendo adquirido ao longo das suas rotinas e experiências.

A organização deste trabalho escrito desdobra-se em duas partes fulcrais. Neste sentido, a Parte I integra a contextualização e itinerário formativo das práticas de ensino supervisionadas nos dois contextos em que esta decorreu: o primeiro, dirigido para a Educação Pré-Escolar, que se inclui na Secção A (Capítulo I), e o segundo, vocacionado ao Ensino do 1.º CEB, que diz respeito, por sua vez, à Secção B (Capítulo II). Esta contextualização é, em parte, semelhante, em ambos os contextos, divergindo em alguns pontos e, por isso, é fundamental ressaltar essas semelhanças/disparidades entre os dois contextos. Por um lado, na Secção A, será feita uma breve caracterização do contexto institucional e do grupo de crianças, bem como será cuidadosamente explanada a organização do ambiente educativo desse mesmo contexto (a nível da dinâmica do espaço pedagógico e a nível temporal). Ainda na mesma secção, é imprescindível a necessidade de uma breve fundamentação dos princípios pedagógicos em que este contexto se baseia, bem como serão aprofundadas as diversas fases que fizeram parte do itinerário formativo que originaram esta prática. Por outro lado, e como referi anteriormente, será feita uma contextualização um pouco divergente na secção seguinte, embora contendo alguns pontos em comum. Assim, na Secção B, será apresentada a caracterização do agrupamento, da escola e da turma onde a minha prática foi desenvolvida, bem como será referido como é que se organizava o ambiente educativo desse mesmo contexto (também a nível da dinâmica do espaço pedagógico e a nível temporal). Por fim, será ocasionada uma reflexão daquilo que foi o meu itinerário formativo neste nível de ensino, bem como uma pequena análise e reflexão das práticas educativas da professora cooperante. Torna-se imprescindível realçar que, em ambos os contextos, a identidade de todos os intervenientes foi sempre salvaguardada.

A Parte II compartimenta-se em três secções distintas: A (Educação Pré-Escolar), B (Ensino do 1.º CEB), C (Secção Comum – Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB). Aqui, serão partilhadas experiências-chave que surgiram a partir de situações vivenciadas durante o decorrer dos respetivos estágios, pelo que tenciono ressaltar a sua influência na minha (futura) ação educativa. Assim, nesta parte, repartem-se os Capítulos III, IV e V (integrados na Secção A), nos quais

reflito, respetivamente, sobre a importância da utilização de instrumentos de regulação, da presença e envolvimento dos pais/encarregados de educação e das conceções que as crianças têm dos espaços que fazem parte do seu jardim-de-infância (JI), este último através de um exercício investigativo. Por outro lado, os Capítulos VI e VII (que dizem respeito à Secção B) fazem referência, respetivamente, à importância da utilização de recursos visuais em contexto sala de aula, com a finalidade de facilitar a memorização e a apreensão dos conteúdos (daí o seu título, “Palavras, leva-as o vento”), bem como abordo algumas estratégias de gestão de comportamentos utilizadas pela professora cooperante que, com a alavanca de estreitar e fortalecer a relação professor/aluno, acabaram por dar frutos muito positivos. Por fim, no Capítulo VIII (inserido na Secção C, de carácter transversal), abordo a importância da utilização do computador como recurso no processo de ensino e de aprendizagem.

Seguem-se as considerações finais, em que, de uma forma global, reflito sobre a intervenção pedagógica que me foi proporcionada, desde o desenvolvimento de competências profissionais, às aprendizagens e vivências que atravessei durante este processo.



## **PARTE I**

*Contextualização e Itinerário Formativo das  
Práticas de Ensino Supervisionadas*



## **SECÇÃO A**

### *Educação Pré-Escolar*



## **CAPÍTULO I**

### *Contextualização e Intervenção da Prática de Ensino Supervisionada*



“Para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo de um JI, situo-me no «antes»” (Ferreira, 2004, p. 65).

Assim, seguindo esta linha de pensamento, torna-se estritamente necessário oferecer, ao leitor, referências pertinentes acerca do contexto educativo onde realizei a prática pedagógica em EPE. Desta forma, o presente capítulo destina-se à caracterização do contexto institucional e do grupo de crianças com o qual realizei a ação educativa, que contou com uma duração de, aproximadamente, quatro meses. É importante salientar que a descrição e análise que apresento, basearam-se, em ambos, na consulta de alguns documentos cedidos pela instituição, nomeadamente o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Turma (PCT), referente, este último, ao grupo. Consolidado, ainda, este tópico, com alguns aspetos que, no decorrer do estágio, me foram possíveis observar.

É, também, produzida uma breve análise e descrição da organização do ambiente educativo que envolvia este contexto – a nível da dinâmica do espaço pedagógico e da organização temporal. Por outro lado, menciono e fundamento os princípios pedagógicos pelos quais a instituição se segue, no sentido de elucidar – o leitor – algumas das peculiaridades e singularidades que a mesma se fundamenta.

Por fim, este capítulo remete, igualmente, à descrição do meu itinerário formativo, fazendo referência às diversas fases que dele fizeram parte: fase de ambientação (I), fase de integração (II) e fase de retrospectiva (III).

## 1.1. Contexto Institucional

A instituição em que desenvolvi a minha ação educativa caracteriza-se por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPPS), pelo que se enquadrava num contexto sociogeográfico urbano, no centro da cidade de Coimbra. Este estabelecimento educativo foi criado em 1997, por um grupo de pessoas que tinha o seu posto de trabalho nessa mesma área geográfica. No entanto, só entrou em funcionamento em 1999, tendo assumido a gestão de um Infantário que, até essa data, estava sob a responsabilidade da Casa de Pessoal da Câmara Municipal. Posteriormente, foi criada a valência de Atividades de Tempos Livres (ATL), bem como a valência de Creche.

Devido ao facto de em julho de 2007 a valência de ATL ter sido desativada, a instituição possui, nos dias de hoje, apenas duas valências em funcionamento: a Creche e o Jardim de Infância (JI), bem como compreende dois edifícios distintos.

Torna-se imprescindível referir que o estabelecimento em referência orienta-se pelos princípios pedagógicos baseados no Movimento da Escola Moderna (MEM).<sup>2</sup> Este modelo curricular “propõe-se [a] construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar” (retirado do sítio da internet do MEM<sup>3</sup>). Os profissionais, que dele fazem parte, “convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas” (Serralha, 2009, p. 5). Nesta perspetiva, as crianças são participantes ativas na construção da sua aprendizagem, em parceria com os seus educadores, participando na planificação e gestão das atividades que vão desenvolvendo durante o dia.

Esta instituição tem como principal missão proporcionar uma resposta social adequada às necessidades dos seus utentes/famílias, oferecer às

---

<sup>2</sup> Esta metodologia será cuidadosamente aprofundada no tópico relativo à Fundamentação dos Princípios Pedagógicos.

<sup>3</sup> Consultado em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>.

crianças/funcionárias condições de bem-estar e segurança, facultar momentos de formação às funcionárias, de acordo com as necessidades encontradas, e finalmente promover o desenvolvimento da criança de forma equilibrada, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário.

Esta IPSS privilegia não só a aquisição de saberes e conhecimentos, mas também de valores, comportamentos e atitudes, de forma a contribuir para um desenvolvimento global das crianças.

Tendo em conta esta perspetiva, é pretendido que se incremente, junto de toda a comunidade educativa, os seguintes valores e princípios: a vivência democrática, a autonomia, o gosto pelo saber e pelas aprendizagens, a tolerância à diferença, o respeito pelos outros e pelos espaços, a responsabilidade, o espírito de iniciativa, a equidade e a justiça, a solidariedade e a cooperação.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição possui um Quadro de Pessoal, composto por vinte funcionárias, distribuídas pelas duas valências, conforme a sua especificidade. Assim, na Creche é possível encontrar duas educadoras de infância, uma auxiliar de educação e sete ajudantes de ação educativa. Por outro lado, do JI fazem parte três educadoras de infância e três ajudantes de ação educativa. Finalmente, e comum às duas valências, uma escriturária, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha e uma auxiliar de serviços gerais. Desta forma, entende-se que a qualidade dos estabelecimentos escolares não depende apenas do pessoal docente, pelo que, como está apresentado no Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho de 2004,

O sistema educativo não pode deixar de ter em conta as especiais características do papel dos recursos humanos, que, não directamente implicados no processo educativo em si, constituem um factor indispensável ao sucesso deste, na vertente da organização e funcionamento dos estabelecimentos de educação ou de ensino e do apoio à função educativa.

O estabelecimento em referência conta com um total de cerca de cento e trinta crianças, que se encontram distribuídas da seguinte forma: por um lado, a Creche,

tem capacidade para cerca de cinquenta e cinco crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 36 meses (o berçário conta com uma capacidade máxima de dez crianças; as salas de 1 ano com um máximo de vinte crianças; e as salas dos 2 anos até vinte e cinco crianças); por outro lado, o JI tem capacidade para setenta e cinco crianças entre os 3 e os 5 anos de idade.

As famílias das crianças que frequentam a instituição possuem situações socioeconómicas muito diversificadas, que variam entre os quadros superiores, possuidores de grau académico de mestrado ou licenciatura, e as profissões não qualificadas, como os serviços de limpeza ou da construção civil. Sendo uma instituição de cariz social e solidário, todas as famílias têm acesso à sua utilização, de acordo com as condições referidas no Regulamento Interno (RI)<sup>4</sup>.

O trabalho dos docentes não se restringe apenas às atividades letivas. As responsáveis das salas têm um horário de atendimento semanal para atender os Encarregados de Educação, pelo que, nessas sessões, discute-se conjuntamente e tentam-se resolver algumas dificuldades e preocupações que possam existir, com vista ao bem-estar das crianças, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento.

Para além disso, as famílias são convidadas a participar ativamente na vida da sala de atividades através de visitas que poderão efetuar, com a finalidade de partilhar algumas vivências e experiências, como por exemplo: canções, danças, tradições que conheçam, confeccionar um bolo, contar uma história, falar sobre a sua profissão e tudo o que mais quiserem ou souberem. De qualquer forma, os pais, de manhã ou ao fim da tarde, quando trazem e levam os seus filhos, conversam informalmente com as educadoras e auxiliares, mantendo, portanto, um contacto constante.

A educação pré-escolar é caracterizada por manter uma relação estreita com as famílias das crianças do grupo. Com isto, entende-se que esta instituição procura estabelecer, com as famílias, uma relação de parceria, na medida em que se acredita que são as famílias as primeiras responsáveis pela educação dos filhos.

---

<sup>4</sup> Este documento tem a função de expor as normas pelas quais este JI se orienta.

Pais e professores não têm que discutir se devem ou não colaborar, são obrigados a isso, todos estão ligados a tarefas comuns, "criar" as mesmas crianças. A escola nada pode sem a ajuda e o apoio contínuo, mas não incondicional dos pais, cuja educação é uma das condições da boa adaptação escolar dos filhos

(Malho, 2006, p. 4).

## **1.2. Caracterização do Grupo de Crianças**

A sala de JI com o qual decorreu a prática educativa integrava um grupo constituído por vinte e três crianças (treze do sexo feminino e dez do sexo masculino), nascidas no ano de 2009, pelo que tinham idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos (Sala dos 5 anos). Apesar de se tratar de um grupo de crianças nascidas no mesmo ano, foi-me possível verificar grandes diferenças entre elas, uma vez que havia crianças que eram mais novas em meses do que as mais velhas, o que nos mostrava um panorama bastante heterogéneo, tanto a nível de maturidade como em níveis de desenvolvimento.

O trabalho da educadora, durante este no letivo, para com as crianças, prendeu-se essencialmente a questões que envolvessem a área de conteúdo de expressão e comunicação, relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à leitura/escrita, bem como ao domínio da matemática, de modo a consolidar as aprendizagens e inserir novos conceitos a nível de trabalho de texto, de cálculo matemático e de geometria, de forma predominante. Contudo, tornou-se, também, importante, expandir oportunidades de forma a proporcionar novas situações de aprendizagem a nível do domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, no sentido de aumentar os conhecimentos adquiridos. Para tal, foram utilizadas, ao longo deste ano letivo, algumas estratégias como a apresentação de pintores, músicos, compositores e autores de várias áreas. No que concerne à área conhecimento do mundo que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), é encarada “como uma sensibilização às ciências, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas que aponta

para a introdução a aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano” (Ministério da Educação, 1997, p. 80), foi possível trabalhar noções sobre o sistema solar e sobre a história de Portugal, passando pelos povos primitivos e dando uma pincelada nos Descobrimentos, entre outros temas.<sup>5</sup>

No que concerne a outros domínios e preocupações, algumas crianças necessitam de algum apoio individual, nomeadamente a nível da linguagem e motricidade fina, o qual é proporcionado sempre que necessário. Duas das crianças contam também com o apoio de uma educadora de ensino especial, uma vez por semana.

O grupo é, de forma geral, vivo e alegre, pelo que as questões relativas a comportamentos desajustados ocorrem pontualmente, notando-se um maior espírito de grupo e reforço de relações de amizade.

As crianças são entusiastas, interessadas e ávidas de saber e descobrir. Por isso, considera-se pertinente diversificar cada vez mais as situações de aprendizagem dentro da sala de atividades, nos restantes espaços da instituição ou no exterior, que sejam, simultaneamente, divertidas e ricas em conhecimentos para que, acima de tudo, façam delas crianças felizes, respeitadas na sua individualidade e com um desenvolvimento harmonioso.

### **1.3. Organização do Ambiente Educativo**

A organização do ambiente educativo, em EPE, deve ser promotora de um ambiente que facilite o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (ME, 1997). Por esta razão, deve ser proporcionado, à criança, um ambiente que promova oportunidades à realização de atividades desafiadoras e estimulantes, de descoberta e de estabelecer relações significativas, a fim de as motivar para a aprendizagem. Tal como refere Gandini (1999, p. 157), se “o ambiente é visto como algo que

---

<sup>5</sup> Estas iniciativas foram consultadas no Plano Anual de Atividades, nos Planos Mensais, nas Planificações Semanais e nas Planificações de Atividades Pedagógicas de algumas atividades a desenvolver, particularmente, no Tempo de Trabalho Curricular.

educa a criança”, ele deverá ser flexível e diversificado, a fim de ir ao encontro dos interesses e das necessidades de cada criança.

### **1.3.1. Organização e Dinâmica do Espaço Pedagógico**

A organização dos espaços e a sua apropriação é muito importante numa área educativa. Tendo como referência as OCEPE, “(...) o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estes estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37).

Com isto, no que diz respeito à organização do espaço físico relativo à instituição, é possível encontrar, num dos edifícios, uma sala de entrada, a secretaria, a cozinha, uma sala de JI, duas casas de banho para crianças, uma casa de banho de adultos, um refeitório de crianças e outro de adultos, um dormitório, um vestiário, um salão, os serviços de lavandaria e quatro despensas para arrumação de equipamento e material diverso.

Por outro lado, no outro edifício do estabelecimento em referência, que está distribuído por dois pisos e um anexo, é possível encontrar cinco salas de Creche (uma do berçário, duas salas de 1 ano, duas salas dos 2 anos), duas salas de JI, dois refeitórios para crianças, uma copa comum, uma copa de leites, um dormitório, cinco casas de banho para crianças, três casas de banho para adultos, um vestiário, duas salas de educadoras/atendimento de pais, uma sala polivalente e duas despensas. Ambos os edifícios possuem espaço exterior, pelo que estes respeitam as áreas exigidas pelas normas da Segurança Social.

Fazendo agora referência à sala do JI em que decorreu a ação educativa, esta estava dividida em seis áreas distintas, conforme a metodologia adotada<sup>6</sup>:

- Área Central Polivalente/Área da Expressão Plástica (cf. Figura 2);
- Área da Biblioteca e Documentação (cf. Figura 3);
- Área da Oficina de Escrita e Reprodução (cf. Figura 4);

---

<sup>6</sup> A instituição tem como base metodológica o Modelo Pedagógico do MEM.

- Área da Matemática (cf. Figura 5);
- Área das Ciências/Experiências (cf. Figura 6);
- Área do “Faz de Conta” (cf. Figura 7).

A sala de atividades contava, também, com mais duas áreas distintas: a Área do Computador (cf. Figura 8), em que as crianças praticam livremente alguns jogos de quebra-cabeças, *puzzles*, jogos de estratégia e exercícios de associação, bem como alguns jogos que fortificam o desenvolvimento da linguagem e da escrita (por exemplo, ordenar palavras para se formar uma frase); e a Área do Cavalete (cf. Figura 9), onde as crianças têm a liberdade de desenhar livremente, com recurso a pincéis, para mais tarde partilharem com os seus colegas a construção que criaram. “O desenho é uma das manifestações mais claras e evidentes da capacidade criadora da criança. A partir da folha em branco, a criança cria personagens, objectos, animas, põe-os em relação criando um ambiente, uma actividade” (Salvador, 1988, p. 36).

No centro da sala (espaço que corresponde à Área da Expressão Plástica) existe uma mesa grande, à volta da qual o grupo se reúne no Acolhimento<sup>7</sup>, tendo acesso aos instrumentos de pilotagem (ou de regulação) afixados<sup>8</sup>. É neste local que decorre o preenchimento do Mapa Mensal das Presenças<sup>9</sup> (cf. Figura 10) e, simultaneamente, as crianças vão-se inscrevendo no Mapa de Atividades<sup>10</sup> (cf. Figura 11), seleccionando a área para onde irão trabalhar no seu Tempo de Trabalho Autónomo (período da manhã).

---

<sup>7</sup> Este momento será cuidadosamente aprofundado no tópico relativo à Organização Temporal, bem como na Fundamentação dos Princípios Pedagógicos, pelo que se traduz por ser o primeiro momento da rotina diária deste II.

<sup>8</sup> Os instrumentos de pilotagem têm a função de “documentar a vida do grupo (...) ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo)” (Niza, 1996 citado em Folque, 2012, p.55). Ao mesmo tempo, estes auxiliam na gestão e regulação da sala de atividades.

<sup>9</sup> O Mapa Mensal das Presenças é um dos instrumentos de pilotagem, pelo que é preenchido no tempo de Acolhimento.

<sup>10</sup> Este instrumento de pilotagem consiste no preenchimento de uma tabela de duas entradas (com o nome das crianças na vertical, e as atividades ou áreas de trabalho na horizontal), pelo que as crianças fazem um círculo na atividade/área que pretendem trabalhar e, após terminarem a mesma, regressam ao Mapa e preenchem (colorindo) o mesmo círculo, de forma a garantirem que a tarefa já foi terminada (Folque, 1999).

É através da consulta do Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de Manutenção da Sala e de Apoio às Rotinas<sup>11</sup> (cf. Figura 12), cujos pares de trabalho são modificados semanalmente (à segunda-feira), que se verifica quem é o responsável por colocar as faltas no Mapa Mensal de Presenças, fazer a descrição do estado do tempo e fazer a contagem dos colegas para o almoço. Podem surgir outras tarefas ao longo do ano, como dar comida a um animal, que é posteriormente acrescentada no Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de Manutenção da Sala e de Apoio às Rotinas, assim que seja necessária realizar.

Por fim, pode-se também consultar o Diário de Grupo<sup>12</sup> (cf. Figura 13), onde se registam, semanalmente, alguns momentos, mais ou menos positivos, que permitem fazer uma pequena avaliação do desenvolvimento de toda a semana, bem como auxiliam no planeamento da semana seguinte.

### **1.3.2. Organização Temporal**

No que respeita à organização temporal, existem diferenças conforme as especificidades e as necessidades das crianças que frequentam as duas valências da instituição. No entanto, esta abre as suas portas às 7h45 e fecha às 19h45 para todos os grupos etários.

O estabelecimento em referência está aberto todos os dias úteis do ano, à exceção dos últimos quinze dias do mês de agosto, período no qual se realizam obras necessárias e uma desinfestação, entre outras tarefas que sejam pertinentes levar a cabo. Para além deste período, a instituição encerra nos feriados e no dia de Carnaval.

Tendo em conta as especificidades da metodologia adotada pela instituição, esta conta também com momentos particulares no que diz respeito à organização

---

<sup>11</sup> O Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas é também um instrumento de pilotagem, que tem como principal função auxiliar na organização e gestão de algumas tarefas que as crianças estão responsáveis por executar.

<sup>12</sup> Instrumento composto por quatro colunas (“Não gostei”, “Gostei”, “Fizémos”, “Queremos”), onde são registados momentos que as crianças queiram destacar, pelo que são analisados e discutidos, em grupo, no final dessa semana na Reunião de Conselho.

temporal do trabalho em sala de atividades. Com isto, esta divisão desdobra-se em três momentos fundamentais: Tempo de Trabalho Autónomo, Tempo das Comunicações e Tempo de Trabalho Curricular participado pelo Grupo/Animação Cultural<sup>13</sup>.

De uma forma mais minuciosa, a organização da rotina diária deste JI passa por nove momentos distintos:

1. Acolhimento (coletivo, reunindo todas as crianças na área polivalente);
2. Planificação em conselho – “as crianças planeiam actividades e projectos que irão levar a cabo individualmente ou em pequeno grupo, estabelecendo desta forma contratos e planos de trabalho” (Folque, 1999, p. 8).;
3. Atividades e projetos (procedimento dos mesmos);
4. Pausa – “(...) cerca de meia hora e envolve, normalmente, uma refeição de fruta e o recreio livre” (Niza, 2013, p. 155).;
5. Comunicações (reunem-se na área polivalente e comunicam as aprendizagens realizadas) – “A importância da aprendizagem individual estende-se ao grupo quando é pedido às crianças que falem dos processos vividos” (Folque, 1999, p. 8).;
6. Almoço;
7. Atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado);
8. Atividade cultural coletiva (varia consoante o dia da semana);
9. Balanço em conselho – “revisão partilhada do dia onde as experiências são trazidas para o grupo e tem lugar a avaliação/regulação. Normalmente, registam-se ideias de alargar o projecto e as crianças falam das suas próprias acções” (Folque, 1999, p. 8).

---

<sup>13</sup> Estes momentos serão cuidadosamente aprofundados no tópico referente à Fundamentação dos Princípios Pedagógicos.

#### **1.4. Fundamentação dos Princípios Pedagógicos**

A instituição em análise tem como base metodológica o MEM. Este modelo, fundado no ano de 1966, apresenta-se como sendo um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças. Possui uma pedagogia “progressista”<sup>14</sup>, sustentando a sua matriz nas práticas e posições educativas de Célestin Freinet.

A pedagogia que o MEM tem desenvolvido, de então até aos dias de hoje, privilegia as abordagens globais e naturais e as estratégias de descoberta (formulação de problemas e elaboração de projetos) e de incentivo à criatividade.

O MEM tem como princípio orientador a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos, com plena participação na gestão do currículo. Isto implica a responsabilização no planeamento, a responsabilização na interajuda nas aprendizagens (no decurso dos projetos de estudo) e a responsabilização na avaliação.

O trabalho dentro desta metodologia processa-se segundo uma organização social das aprendizagens, tendo em conta os espaços e os contextos, na qual existe um envolvimento cultural motivador através de áreas de apoio ao trabalho, roteiros de trabalho, planos curriculares coletivos, planos individuais de trabalho e o portfólio.

Como forma de apoio à planificação, gestão e avaliação da atividade educativa pelas crianças vivenciada, encontra-se, numa das paredes da sala de atividades, um conjunto de mapas de registo, tais como a Lista Semanal de Projetos<sup>15</sup> (cf. Figura 14), o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de Manutenção da Sala e de Apoio às Rotinas, o Mapa Mensal de Presenças, o Mapa de Atividades e o Diário

---

<sup>14</sup> Citando Snyders (1974), a pedagogia progressista remete para “uma educação que se incorpora à vida da criança e que, portanto, toma como centro a pessoa da criança” (p.73).

<sup>15</sup> Esta lista tem a função de registar os projetos que estão a ser desenvolvidos, bem como o nome das crianças que fazem parte dos mesmos. É de salientar que nem todas as crianças têm de fazer parte de todos os projetos, só se assim o desejarem. Normalmente, aparece também a data do início e previsível conclusão desses projetos.

de Grupo. Todos estes instrumentos denominam-se por instrumentos de pilotagem, como já foi referido no tópico anterior, uma vez que permitem fazer a monitorização da ação educativa.

Num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada (...) As crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exhibir as suas invenções; e espaço para os adultos se juntarem para as apoiar nos seus objectivos e interesses

(Hohmann & Weikart, 2007, pp. 161 e 162).

Partindo deste princípio, a sala de atividades deverá estar dividida em várias áreas abrangentes que poderão envolver atividades diversificadas, de modo a possibilitar que o currículo seja progressivamente construído, ao longo do tempo, oferecendo uma dinâmica específica às práticas quotidianas na sala:

- Área Central Polivalente/ Área da Expressão Plástica;
- Área da Biblioteca e Documentação;
- Área de Oficina de Escrita e Reprodução;
- Área da Matemática;
- Área das Ciências/Experiências;
- Área do “Faz de Conta”.

Podem, ainda, existir outras, como a Área de Cultura Alimentar e Educação para a Saúde, principalmente nas instituições que não têm disponibilidade de utilizar a cozinha, bem como a Área de Carpintaria e Construções.

Segundo Niza (2013, p. 150), “o sistema desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou ateliers na tradição de Freinet), e de uma área central polivalente para trabalho coletivo”. Deste modo, com esta metodologia, pretende-se, acima de tudo, que as crianças possam realizar aprendizagens significativas e gratificantes a

todos os níveis do seu desenvolvimento, favorecidas pela organização do espaço e dos materiais que se pretende levar a cabo nas salas de atividades.

Por outro lado, a organização do tempo desdobra-se em três períodos fundamentais: Tempo de Trabalho Autónomo/Trabalho de Projeto; Tempo de Trabalho participado pelo Grupo/Animação Cultural; e o Tempo das Comunicações.

Dentro do Tempo de Trabalho Autónomo/Trabalho de Projeto, as crianças têm autonomia para escolher quais as atividades que querem realizar nas áreas da sala ou inserir-se em algum projeto que se vá desenvolver. O grupo tem, ao seu dispor, um leque variado de ofertas de exploração dos materiais e equipamentos, e cada criança poderá efetuar escolhas mais conscientes e espontâneas, podendo realizar mais facilmente aprendizagens compensadoras a nível de sucesso do seu desempenho. No meu entender, esta forma de organização do espaço potencializa um leque muito alargado de atividades e uma maior autonomia por parte da criança. “A possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras (...), supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (ME, 1997, p. 38). Com isto, a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético dos materiais, são fatores também a ter em conta neste II.

A variedade de áreas de atividade permite às crianças contactar com um grande número de diversas e significativas experiências, promovendo contextos privilegiados de aprendizagem ativa. Importa salientar que dentro de cada área foi definido um número limite de crianças, o que facilita a sua distribuição e fomenta a sua autonomia. “Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações pessoais” (Post & Hohmann, 2003, p. 101).

“A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (ME, 1997, p. 35). Neste sentido, a organização das atividades e o seu ritmo de desenvolvimento parte de uma negociação entre as

crianças e a educadora, verificando-se flexibilidade na gestão de cada tempo da rotina.

No tempo das Comunicações, as crianças devem mostrar os seus trabalhos, bem como os projetos desenvolvidos, aos colegas, às famílias e a outros intervenientes da comunidade, assumindo-se este tempo como circuito de comunicação para a difusão e partilha dos produtos culturais.

Essa tomada de consciência (metacognição) da apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua construção, dá dimensão crítica e clarificadora (desmistificadora) aos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais da sua construção

(Vigotsky, 1988 citado em Niza, 2013, p. 145).

Normalmente, no período da tarde, existe o Tempo de Trabalho participado pelo Grupo/Animação Cultural. Este momento, planificado na Agenda Semanal<sup>16</sup> (cf. Figura 15), destina-se à realização de atividades em torno das Expressões (dramática, motora e musical), de saídas ao exterior, de visitas da família à sala e, à sexta-feira, da Reunião de Conselho, na qual o grupo debate acerca do trabalho desenvolvido durante a semana, analisa o Diário de Grupo, resolve possíveis conflitos e planifica o trabalho para a semana seguinte.

Para potenciar estas aprendizagens e no que respeita à sua organização na sala, para além do Tempo de Trabalho Autónomo, que é supervisionado e apoiado pelo adulto, podem existir Projetos (Investigação, Execução, Intervenção) a decorrer, desenvolvidos por um pequeno grupo de crianças, os quais podem debruçar-se sobre temas do seu interesse/curiosidade do grupo. E porque cada criança vai procurar fazer muitas aprendizagens, irá, depois, comunicá-las ao grupo e mostrar aquilo que produziu, o que valorizará certamente a sua autoestima e dará sentido às suas produções. Com base nesta metodologia, verifica-se que o trabalho de projeto desencadeia-se através de várias etapas muito bem estabelecidas (cf. Figura 1).

---

<sup>16</sup> Instrumento que diz respeito à organização das rotinas diárias ao longo da semana.

Os projetos caracterizam-se por uma cadeia de atividades que se têm de “desenhar” mentalmente. Trata-se de uma ação planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos. A característica fundamental de antecipação do processo de atividade torna fundamental a estimulação deste tipo de trabalho que pressupõe a passagem da atividade escolhida para um conjunto de atividades ordenadas para um fim (resposta a um problema) e que as crianças deverão explicitar (representar) antecipadamente (...)

(Niza, 2013, p. 152).

Com tudo isto, torna-se possível e imprescindível sintetizar, com base no que foi referido anteriormente, os momentos distintos que fazem parte das rotinas diárias da jornada do JI: Parte da manhã – Acolhimento, Planificação em Conselho, Atividades e Projetos; Comunicações (das aprendizagens feitas); Pausa para Almoço; Parte da tarde – Atividades de Recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado); Atividade Cultural Coletiva; Balanço em Conselho.

Finalmente, no que concerne ao método de avaliação, esta relata um processo que implica uma consciencialização do planeamento com o objetivo de o adequar às necessidades e evolução das crianças. Em qualquer projeto, é essencial que se dedique tempo de reflexão, tanto às crianças como ao educador, sobre “as competências, as técnicas, as estratégias, as predisposições e os processos de pesquisa” (Katz & Chard, 1997, p. 190) a utilizar ou utilizados ao longo do trabalho.

Esta avaliação é feita diária e semanalmente, de forma formativa, pelo que são utilizadas algumas estratégias como forma de facilitar este mesmo processo, tais como: instrumentos de pilotagem, conversas e debates com as crianças, conversas informais e reuniões entre a equipa educativa, conversas informais e reuniões com os pais, observação de carácter naturalista do empenho e do desempenho e as Reuniões de Conselho. Semestralmente, são feitas, também, pequenas reuniões individuais com os encarregados de educação, nas quais se analisa e explora o portfólio de cada criança.

O jardim de infância promove encontros sistemáticos entre educadores e pais para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante. Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim de infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve

(Niza, 2013, p. 159).

## **1.5. Fases do Itinerário Formativo**

O itinerário formativo que traçou a minha ação educativa foi orientado segundo três fases distintas. A primeira – fase de ambientação – teve como principal finalidade fazer o reconhecimento do contexto educativo em que desenvolvi a prática e do reconhecimento das práticas educativas da educadora cooperante, essencialmente através do método de observação. Por sua vez, a segunda fase – de integração – foi dedicada à inserção progressiva na atuação pedagógica, pelo que contou com a dinamização de atividades pontuais por nós<sup>17</sup> planeadas e orientadas, bem como com o desenvolvimento de um projeto de investigação. Por fim, a terceira e última fase – de restrospectiva – consistiu na implementação de um projeto, planeado e estruturado conjuntamente com as crianças.

### **1.5.1. Fase de Ambientação**

Esta primeira fase, que teve a duração de quatro semanas, traduziu-se por ser uma fase maioritariamente de observação, uma vez que, como o próprio nome da fase indica, foi o primeiro contacto que tivémos com o grupo, tornando-se num momento de ambientação/integração a esse contexto educativo. Para isto, recorri,

---

<sup>17</sup> Ao longo deste tópico, utilizarei a 1.ª pessoa do plural para me referir a mim e à minha colega de estágio.

maioritariamente, ao método de observação direta e participante<sup>18</sup>, uma vez que se torna imprescindível “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...)” (ME, 1997, p. 25).

Ao longo destas semanas, consegui observar e analisar algumas dinâmicas relacionais e comunicacionais inerentes ao grupo, o próprio clima que se fazia sentir nas interações entre o mesmo, bem como perceber como é que era feito o planeamento e acompanhamento do processo educativo. Por exemplo, no que diz respeito às dinâmicas relacionais e comunicacionais, surpreendeu-me o facto de as crianças terem interiorizado o respeito pela sua vez, no que concerne a conversas/diálogos em grande grupo, pelo que considero que tal facto advém da realização regular de Reuniões de Conselho, bem como das próprias Comunicações, que desenvolvem e estimulam, nas crianças, o sentido de respeito pela sua vez/do outro bem como o “saber ouvir”.

Por outro lado, no que diz respeito às práticas da educadora cooperante, foi-me possível tirar algumas conclusões acerca do papel que o educador deve comportar. Posto isto, considero que este deve ter a capacidade de observar, ensinar, planear, documentar, refletir, criar relações (com as crianças e com os outros agentes educativos), escutar, respeitar, orientar, estruturar, desafiar, provocar, estimular, andaimar. A intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação, pelo que estas são ações desenvolvidas pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades de todas as crianças.

É por isso que os educadores que sustentam este sistema de educação pré-escolar se assumem como *promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos* e morais do treino democrático; *auditores ativos* para provocarem a livre expressão e a

---

<sup>18</sup> Esta observação permite captar, no momento, aquilo que se pretende observar, bem como tem a peculiaridade de permitir possibilitar a interação e a empatia entre o observador e o sujeito que está a ser observado.

atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada (Niza, 2013, p. 158).

Considero que a educadora cooperante que fez parte da minha prática educativa possuía uma relação sólida com o grupo de crianças, no que diz respeito às relações que estabelecia com cada criança, a nível individualizado, bem como em contexto de grupo num todo.

Assim sendo, com base na observação que realizei, tentei seguir o exemplo da educadora cooperante, tentando assumir o papel de guia no processo de ensino-aprendizagem, e procurando incentivar as crianças para que aprofundassem e construíssem os seus próprios conhecimentos a partir de um tema do seu interesse, uma vez que desta forma adquirem conhecimentos de uma forma muito mais significativa. Para isto, tentei conhecer, de forma gradual, cada criança individualmente, nos momentos em que brincavam nas áreas, sozinhas ou acompanhadas, para perceber de que é que mais gostavam e do que é que menos gostavam, de forma a formar, mentalmente, uma ideia preconcebida dos interesses ou das fragilidades de cada criança, para que, quando fosse oportuno, abordá-las acerca dessas mesmas considerações.

De uma forma geral, sinto que a minha ambientação/integração não foi um processo muito complicado, uma vez que o grupo de crianças era um grupo bastante “aberto”, ou seja, elas próprias tinham a iniciativa de me tentar conhecer, bem como a curiosidade de saber o que é que eu conseguia ou não fazer, sabia ou não ensinar.

A focalização da atenção do educador é para a actividade que emerge na situação e que recebe mais atenção da parte da criança (e que pode ser a interecção com outra criança!). No fundo, muitas vezes é a própria criança a determinar a actividade em avaliação

(Portugal & Laevers, 2010, p. 31).

Com isto, e no que diz respeito à recolha, tratamento e sistematização, conjuntamente com a minha colega de estágio, optámos por utilizar a Grelha de Avaliação do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), ao longo de duas semanas, uma vez que

no processo de observação e documentação torna-se crucial utilizar formas de registo susceptíveis de identificarem quer as forças quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias, atendendo aos processos de implicação e de bem-estar emocional experienciados pelas crianças, permitindo a monitorização dos progressos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente

(op. cit., pp. 10 e 11).

Segundo os mesmos autores, o bem-estar emocional revela-se através da serenidade, da satisfação e prazer manifestado pelas crianças. Estes estabelecem oito indicadores para avaliar o bem-estar, nomeadamente, a abertura e recetividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitabilidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo própria (op. cit.).

Com base na grelha preenchida (cf. Tabela 1), e no que reporta aos níveis de bem-estar, após a observação das vinte e três crianças, foi possível concluir que seis crianças encontravam-se no nível três, ou seja, aparentavam estar “bem”. “Ocasionalmente, evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), [embora não sejam] predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e autoconfiança” (op. cit., p. 23). Por outro lado, onze crianças localizavam-se no nível quatro, pelo que estas manifestavam sinais de bem-estar e de alegria. No nível cinco encontravam-se cinco crianças que “[evidenciavam] alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas actividades e experiências, sem sinais de tensão” (op.cit., p. 23). Contrariamente, uma das crianças situava-se no nível dois de bem-estar, pois “[evidenciava] frequentemente sinais de desconforto

emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos (...)” (op. cit., p. 22).

Por outro lado, a implicação é “reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um fluxo intenso de energia” (op. cit., p. 25). Os mesmos autores apresentam indicadores pelos quais nos devemos guiar para medir os níveis de implicação, sendo estes: a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação.

Com isto, e com base na mesma grelha, foi-nos possível verificar que o nível de implicação de sete crianças encontrava-se no nível três. Estas crianças envolviam-se nas atividades, mas denotava-se alguma falta de concentração e motivação. Por outro lado, no nível quatro, figuraram oito crianças, pelo que estas eram capazes de desenvolver atividades sem interrupções, apesar de, por vezes, necessitavam de reforço para continuar. No nível cinco encontravam-se seis crianças, que por sua vez manifestavam um grande envolvimento nas atividades. Contrariamente, encontravam-se duas crianças no nível dois de implicação, uma vez que apresentavam uma concentração limitada e que não estavam verdadeiramente envolvidas nas atividades propostas. Uma dessas crianças revelava sinais frequentes de cansaço (chegando, muitas vezes, a adormecer durante os acolhimentos em Conselho), pelo que a outra chegara recentemente do Brasil, apresentando, por isso, algumas dificuldades em se expressar corretamente. Contudo, apesar das melhorias verificadas, ainda revelava algumas dificuldades na execução de algumas atividades.

Avaliar os níveis de implicação não foi uma tarefa fácil de executar, uma vez que esta não resulta da soma dos indicadores de implicação. Para tal, é necessário “que o observador mobilize a sua capacidade de empatia, de observação e de interpretação. Só através de uma atenção apurada aos gestos e expressões da criança é possível nalgumas situações compreender algo acerca das suas experiências mais veladas” (op. cit., pp. 31 e 32).

“O bem-estar e a implicação são critérios-chave para identificar crianças com ou sem problemas. Contudo, importa também atender ao seu desenvolvimento, enquadrado nas finalidades da intervenção educativa” (op. cit., p. 36).

### **1.5.2. Fase de Integração**

Esta segunda fase, denominada por Fase de Integração, foi o momento em que se desenrolou, de forma gradual, a minha entrada na atuação prática. Contrariamente à primeira fase, em que as minhas finalidades constavam apenas em dar apoio às crianças (aquando da verificação de alguma dificuldade na realização de algumas tarefas), aqui, nesta segunda fase, a nossa intervenção já foi muito mais ativa, uma vez que, em colaboração com a educadora cooperante, foram-nos permitidas o desempenho de pequenas tarefas pontuais, por nós planeadas e idealizadas.

Tendo em conta esta ideia, planeámos apenas duas atividades pontuais para desenvolver com o grupo de crianças. Uma delas, inseria-se, de certa forma, no projeto de investigação que tínhamos de desenvolver com o grupo, que será iniciado e desenvolvido também ao longo desta fase, que diz respeito à Abordagem de Mosaico<sup>19</sup>.

No que diz respeito à primeira atividade pontual dinamizada, que teve como suporte a história do “Elmer”, de David Mckee (cf. Figuras 16 e 17), optámos por contá-la de forma dinâmica, com o apoio do computador e do projetor, para que todas as crianças pudessem observar mais nitidamente e atentamente as imagens que se integravam no livro. Esta foi uma estratégia que adotámos da educadora cooperante, uma vez que na Fase de Ambientação foi-nos possível observar esta forma de contar histórias que, na minha opinião, concordo que seja benéfico para as crianças, pelo que não só cativa ainda mais o seu interesse e a sua atenção, bem como a torna muito mais participativa no que diz respeito à exploração e análise da própria história. Decidimos, conjuntamente (eu e a minha colega de estágio),

---

<sup>19</sup> Esta abordagem será cuidadosamente aprofundada no Capítulo V – As vozes das crianças.

dinamizar esta atividade, pois percebemos o grande interesse de todo o grupo na audição de histórias.

Como é possível verificar na planificação desta atividade (cf. Tabela 2), pretendíamos que fossem atingidos alguns objetivos aquando da realização da mesma, como partilhar informação oralmente através de frases coerentes, observar e descrever as ilustrações da história, interagir verbalmente, reconhecer e identificar características dos elementos da história, recontar a história, descrever acontecimentos da história com a sequência apropriada, desenvolver a imaginação, a criatividade e o sentido estético, e finalmente reconhecer e respeitar as diferenças. De uma forma geral, considero que a atividade foi bem-sucedida, ou seja, conseguimos cativar a atenção das crianças, provocá-las no que diz respeito à proposta de algumas questões acerca da história, elucidá-las de que todos somos diferentes, e no entanto somos todos iguais (respeito pelas diferenças).

Pessoalmente, e como foi a primeira intervenção com este grupo, senti-me um pouco nervosa, no início da atividade, pelo que, como referi anteriormente, a adesão e o interesse das crianças foi tão positivo que, ao longo da atividade, senti-me muito mais confiante e muito mais segura.

Como mencionei anteriormente, realizei, conjuntamente com a minha colega de estágio, apenas mais uma atividade pontual, que de certa forma se inseriu no projeto de investigação que foi iniciado e desenvolvido ao longo desta fase, denominado por Abordagem de Mosaico, que tem como principal finalidade “investigar as vozes das crianças”.

Esta abordagem define a criança como possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático, bem como na tomada de decisões. Por outro lado, e no que diz respeito ao papel do educador, este tem o foco principal de encorajar, favorecer desafios e proporcionar autonomia às crianças, pelo que foi essa a nossa principal missão ao longo do desenvolvimento deste processo de investigação.

A segunda atividade pontual planeada inseriu-se na fase (do projeto de investigação) em que era pretendido fazer a construção de mapas sobre os locais do JI. Para isto, teríamos de realizar a planta do JI, em grupo, para mais tarde a juntarmos às fotografias conseguidas pelas crianças, originando o produto final deste projeto. Para isso, decidimos, em conjunto (eu e a minha colega de estágio), dinamizar uma pequena atividade pontual relacionada com plantas. Como é possível observar na planificação desta atividade (cf. Tabela 3), dinamizámos uma visita à Direção de Estudos e Projetos da Câmara Municipal, de forma a que as crianças pudessem observar os materiais que são utilizados na construção de plantas, como é que estas se realizam e a importância da criação destas previamente à construção do edifício que se pretende.

Esta atividade foi dinamizada através da divisão do grupo principal em dois pequenos grupos, uma vez que o espaço que visitámos era reduzido, e também de forma a evitar a confusão e a desordem. Previamente a esta visita, utilizámos, mais uma vez, a estratégia de mostrar ao grupo de crianças, através do computador e do projetor, uma pequena história, por nós criada, acerca do que é a planta e da importância da mesma (cf. Figura 18).

Finalmente, após a visita, o grupo de crianças realizou, em conjunto, a planta do JI, que posteriormente foi colocado no produto final do projeto de investigação que vínhamos a realizar (cf. Figura 19).

De uma forma geral, sinto que esta atividade foi uma grande oportunidade para as crianças se colocarem na pele das pessoas que têm a responsabilidade de criar as plantas, bem como reagiram instintivamente, experimentando alguns materiais que nos foram disponibilizados na visita (capacetes, coletes, etc.) (cf. Figura 20), pelo que considero que foi uma experiência marcante para as crianças. Por outro lado, obtivemos um bom *feedback* por parte da educadora, uma vez que esta comunicou-nos, posteriormente, alguns sentimentos positivos que algumas crianças lhes notificaram acerca dessa visita.

### **1.5.3. Fase de Retrospectiva**

A terceira e última fase, considerada como a Fase de Retrospectiva, teve como foco principal o desenvolvimento de um projeto pedagógico, por nós gerido de forma integral, desde a sua planificação, implementação e avaliação das atividades inseridas no âmbito do projeto.

A escolha do tópico de interesse do projeto – As Sombras – surgiu no decorrer da Fase de Integração, uma vez que durante o trabalho de investigação (Abordagem de Mosaico), no momento em que duas das crianças estavam a fotografar os elementos do quintal, uma delas, com as mãos, fez transparecer, no chão, a forma de um cão, pelo que pediu ao colega para fotografar essa mesma imagem que era possível observar (cf. Figura 21). Em debate conjunto com a minha colega de estágio, considerámos que esta podia ser uma questão problema para iniciarmos o nosso projeto, uma vez que, também em contexto de sala de atividades, já tínhamos conseguido perceber que as crianças se interessavam pela realização das sombras com as mãos, em momentos que a educadora cooperante tinha o projetor ligado, por exemplo. Segundo as OCEPE, "a curiosidade das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo" (ME, 1997, p. 79), tornando-se assim um aspeto crucial a ter em conta.

Tivemos, igualmente, em consideração, a constituição e as características do grupo, as suas necessidades comuns e o contexto em que as crianças estão inseridas, para posteriormente partirmos para um plano de ação onde seriam definidas prioridades e estabelecidas as variadas opções de atuação a realizar com o grupo. Neste sentido, a escolha definitiva do tópico de interesse do projeto surgiu no seguimento de uma conversa reflexiva com a educadora, dado o interesse do grupo em relação a este tópico.

Ao longo do nosso projeto, tivemos como principal preocupação integrar a criança na sua rede de interações, para que esta cooperasse com os seus pares, revelasse responsabilidade e autonomia na realização das tarefas, numa perspetiva

integradora, bem como proporcionar às crianças algumas aprendizagens lúdicas e significativas, de forma a consolidarem alguns conhecimentos que já possuissem, como também que pudessem adquirir novos conhecimentos.

Segundo Perrenoud (2001), a metodologia de trabalho de projeto é útil em educação, uma vez que esta metodologia coloca a criança no centro do sistema educativo. Ou seja, a criança assume um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, na medida em que o tema/problema do projeto surge com base nos seus interesses ou nas áreas que mais lhes agradam. O trabalho de projeto é um ótimo articulador de ciclos de ensino, pois pode ser abordado quer no pré-escolar como nos ciclos de ensino que a este advêm. Esta função articuladora do trabalho de projeto permite que as crianças que transitam do pré-escolar para o 1.º CEB não sintam uma rutura/diferença entre estes níveis de ensino.

Por outro lado, a abordagem de atividades por trabalho de projeto irá proporcionar às crianças diversas aprendizagens individuais e coletivas, que poderão ser facultadas pelas diferentes áreas disciplinares. Assim, podemos considerar que esta metodologia de trabalho apresenta um carácter interdisciplinar e tem como principal enfoque os interesses das crianças.

Outro dos objetivos desta metodologia consiste em, através dos seus interesses, as crianças construir um projeto e apresentarem o produto final. Contudo, quando estamos a falar de trabalho por projeto, o produto final não é considerado o mais relevante, pois o que é valorizado nesta metodologia de trabalho é todo o processo que é realizado desde a conceção do projeto até à fase final, ou seja, todas as aprendizagens que dele provêm são importantes para as crianças, na medida em que contribuem para a formação da sua identidade pessoal<sup>20</sup>. Importa referir que, para a promoção de uma prática pedagógica de qualidade, é necessário que o professor tenha em conta as experiências comuns vividas pelas crianças e que, através destas, consiga proporcionar novos conhecimentos. Segundo Perrenoud

---

<sup>20</sup> O conceito de identidade pessoal está intimamente ligado “à percepção subjectiva que um indivíduo tem da sua individualidade. A sua construção poderá ser entendida como uma conquista em que se estabelece uma congruência entre o presente e o passado, o que possibilita uma personalidade capaz de lógica, de projectos e de autonomia” (Sarmiento, 2009, p.59).

(2001), é fundamental ter em atenção certos fatores como as vivências, os conhecimentos prévios e os interesses das crianças na elaboração de um trabalho de projeto, pois com base neste sociólogo, as crianças só poderão fomentar o seu espírito crítico, de entreatajuda, participativo e argumentativo, se o adulto cooperante tiver em conta estes fatores.

Desta forma, um dos aspetos cruciais de toda esta metodologia de trabalho centra-se no papel do professor, dado que este assume um papel de orientador/guia e de dinamizador em todo o trabalho de projeto. Ao contrário da antiga conceção do papel do professor (transmitir conhecimentos às crianças e esperar que as mesmas os adquiram) este deve orientar e ajudar as crianças na construção do seu próprio conhecimento, ou seja, este deve disponibilizar mecanismos que fomentem o interesse das crianças na construção das suas aprendizagens e não dar-lhes todo o conteúdo sem ter em conta a participação da criança no seu processo de aprendizagem.

Assim, o nosso projeto assenta sob quatro fases determinantes:

1. Negociação;
2. Planeamento do projeto com as crianças;
3. Implementação;
4. Divulgação/Avaliação.

Na primeira fase, da Negociação, e de acordo com Vasconcelos (1998), as crianças questionam acerca de um tema, um tópico, um problema pelo qual estão interessados. As crianças partilham tudo o que sabem sobre o assunto e, conseqüentemente, é feito esse mesmo registo, por exemplo numa cartolina. Com a ajuda dos adultos é construída uma teia ou rede para que as crianças esquematizem as suas ideias e verificações. O educador deve ajudar a manter os diálogos e discussões, pois estas ocorrências são muito importantes para que as crianças tomem consciência das suas intenções.

Com isto, lançámos o projeto através de uma atividade em que foi projetado um powerpoint, pelo que nele consistiam algumas imagens de sombras do nosso dia a dia (por exemplo, um menino a jogar futebol), bem como a imagem que deu

origem a este projeto – observação da imagem de um cão, realizada por uma criança no quintal, através da manipulação das suas mãos.

Previamente à visualização do vídeo, foi feito um levantamento de ideias acerca do que é a sombra. De seguida, e através das imagens que se foram apresentando, foram feitas algumas questões, de forma a interpretar essas mesmas imagens, por exemplo: “seria possível percebermos, apenas através da sombra, que o menino estava a jogar futebol?”. Posteriormente, seguiu-se uma pequena explicação do que são as sombras chinesas<sup>21</sup> e de onde é que estas surgiram, bem como se apresentou, também, uma imagem de um exemplo de uma sombra chinesa – coelho (cf. Figura 22). Finalmente, foi apresentado um pequeno vídeo de um teatro de sombras, pelo que, após a visualização do mesmo, foi analisado, para se perceber que elementos nele constavam (por exemplo, que animais é que era possível observar). Após esta tarefa, foi apresentado novamente o vídeo, para que todas as crianças conseguissem ver todos os elementos que anteriormente não tenham conseguido observar.

Relativamente às estratégias de trabalho, optámos por realizar a atividade de forma a que as crianças pudessem discutir/debater em grande grupo, a fim de incentivar a partilha de conhecimentos/ideias, bem como estimular o respeito pela vez do outro. No final da atividade, formámos, em grande grupo, juntamente com as crianças, uma tabela, para que as crianças esquematizassem as suas ideias acerca do que queriam descobrir sobre esta temática, do que queriam fazer e de onde é que se poderia pesquisar (cf. Figura 23).

O Planeamento, considerada a segunda fase desta metodologia, passa pela “(...) previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas (...) [,] define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas (...)” (Vasconcelos et al., 2011, p. 15). Nesta fase, este processo tornou-se um dos nossos principais objetivos e também uma das nossas maiores dificuldades. Neste

---

<sup>21</sup> Sombras projetadas através da utilização de um pano branco e de um foco de luz, pela manipulação das mãos ou de algum objeto.

sentido, durante todo o tempo de planificação em que o projeto se foi estruturando, tivemos a necessidade de o ir ajustando, para melhor responder à intenção inicial e às metas que procurávamos atingir.

Com isto, e em conjunto com as crianças, planeámos o que se pretendia fazer, com base nas ideias anteriormente referidas pelas crianças, pelo que definimos um conjunto de cinco atividades (cf. Tabelas 4-8) que pretendiam dar resposta às questões problema introduzidas pelas crianças: “O que é a sombra?”, “Será que todos os materiais deixam atravessar a luz?”.

Foi, também, nesta fase, que foi decidido como é que iríamos intitular o projeto que se iria desenvolver. Com base em algumas ideias sugeridas, por parte das crianças, ficou decidido, conjuntamente, que o nosso projeto seria intitulado de *Preto no Branco*.

Torna-se, também, importante referir que a planificação das atividades foram ao encontro do plano de trabalho da educadora cooperante, ou seja, solicitámos, à mesma, um exemplo de planificação, de forma a termos, também, uma linha orientadora da nossa própria prática, para não fugir à rotina de trabalho que a educadora cooperante tinha vindo a desenvolver com o grupo.

A fase da Implementação do projeto corresponde à fase de execução do mesmo, que conta com a inclusão de um conjunto complexo e diversificado de atividades, compreendidas por várias etapas, que vão marcando o desenrolar do processo ao longo do tempo. É nesta fase que as crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”” (Vasconcelos et al., 2011, p. 16).

Com isto, pretendíamos que, nesta fase, as atividades propostas (cf. Figuras 24-39) conseguissem dar resposta às questões colocadas pelas crianças, pelo que detivemos especial atenção e preocupação em manter uma planificação e ação coerente, contextualizada e progressiva durante a implementação do projeto, de

modo a conseguirmos proporcionar, sempre que possível, momentos constantes de interesse, motivação e reflexão do trabalho que vinha a ser produzido.

Por fim, no que diz respeito à última fase desta metodologia, a fase da Divulgação/Avaliação do projeto, esta constitui-se como uma das suas fases fundamentais, uma vez que não se limita à verificação de conhecimentos, mas a todo o processo de aprendizagem. Em qualquer projeto é essencial que se dedique tempo de reflexão, tanto por parte das crianças como do educador, sobre as competências, “as capacidades, as técnicas, as estratégias e os processos de exploração que [foram utilizados]” (Katz & Chard, 1997, p. 258) ao longo do trabalho.

“É legítimo, desde que tal não se torne penoso ou paralisante, arranjar um tempo para análise das tarefas concluídas, dos êxitos e dos insucessos de cada um e daquilo que eles dizem sobre os conhecimentos. (...) A avaliação alimenta uma forma de lucidez que pode guiar as novas aprendizagens, mas também, e muito simplesmente, permitir a cada um descobrir os seus pontos fortes e fracos e escolher os seus investimentos e, conseqüentemente, o seu papel”

(Perrenoud, 2001, p. 115).

Para isto, promovemos uma discussão reflexiva com as crianças, onde foram lembradas todas as atividades, com o objetivo de avaliar globalmente as aprendizagens adquiridas durante as semanas de intervenção. De uma forma geral, o grupo mostrou-se empenhado em participar e em comunicar o que tinha aprendido acerca desta temática, pelo que, eles próprios, criaram noções interessantes acerca daquilo que não é observável (por exemplo, porque é que fica de dia e de noite), e mostraram-se interessados em fazer a experiência, com o globo terrestre, para explicarem o porquê desse fenómeno se realizar.

É importante salientar que a avaliação foi uma constante ao longo de todo o projeto. Como meio de as crianças se avaliarem a si e aos pares e de as implicar no processo de avaliação, ocorreram debates e discussões provocadas, em grande

grupo, onde pretendíamos que as crianças refletissem sobre as competências que alcançaram até ao momento com as atividades realizadas. Contudo, no último dia de intervenção, fez-se um balanço, conjuntamente com as crianças e a educadora cooperante, sobre todo o trabalho desenvolvido, de forma a perceber o que é que mais gostaram de fazer, o que correu bem e o que não resultou tão bem, e aquilo que aprenderam com o projeto (cf. Tabela 9).

Uma das predisposições mais importantes que preocupa os educadores de infância é o interesse, definido como a capacidade para o indivíduo “se perder” numa atividade (Katz & Chard, 1997) e, no que a isso diz respeito, foi também bastante positivo e compensador para nós, enquanto estagiárias, verificar que os níveis de curiosidade, imaginação e interesse das crianças do grupo se foram desenvolvendo, e foram para além das expectativas e metas que traçámos inicialmente para este projeto.

Como forma de divulgação do projeto realizado nesta sala de JI, e em conversa com a educadora cooperante, decidimos finalizar o nosso projeto com a apresentação de um teatro de sombras, para as outras salas, dos 2, dos 3 e dos 4 anos (cf. Figura 40). A história deste teatro de sombras foi, naturalmente, negociada em parceria com as crianças, pelo que se decidiu a história “A que sabe a Lua”, de Michael Grejniec. Previamente à apresentação final, foi produzido um convite (cf. Figura 41), para cada sala, para que confirmassem a sua presença neste pequeno evento.

## **SECÇÃO B**

*Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*



## **CAPÍTULO II**

### *Contextualização e Intervenção da Prática de Ensino Supervisionada*



O presente capítulo destina-se à apresentação do contexto educativo em que desenvolvi a minha prática pedagógica em Ensino do 1.º CEB (numa turma do 4.º ano de escolaridade) – sendo que esta, por sua vez, teve a duração de, aproximadamente, quatro meses – pelo que engloba a caracterização geral do agrupamento de escolas, bem como a caracterização da instituição e da turma com a qual foi realizada a ação educativa. Importa referir que esta caracterização foi elaborada com base na análise dos documentos oficiais em vigor na instituição, nomeadamente o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o PE e o RI. No entanto, não foi possível sustentar a caracterização da turma através da consulta do PCT<sup>22</sup>, pelo que, conseqüentemente, foi baseada apenas nas observações por mim realizadas e nas informações fornecidas pela professora cooperante, através de diálogos informais.

Neste capítulo consta, ainda, uma breve análise da organização do ambiente educativo que cingia este contexto – a nível da dinâmica do espaço pedagógico e da organização temporal.

André (1995, p. 111) afirma que “conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações” que dela fazem parte, “apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, [através da análise da] dinâmica de cada sujeito nesse complexo interacional” (op. cit., p. 111). Desta forma, torna-se essencial elucidar e oferecer, ao leitor, referências pertinentes acerca do contexto educativo onde realizei a minha prática educativa no ensino do 1.º CEB.

Por fim, este capítulo explicita, também, o itinerário formativo que compreendeu a minha prática educativa, contemplando as fases que dele fizeram parte: a fase de reconhecimento (I) e a fase de intervenção (II).

---

<sup>22</sup> Não foi possível consultar este documento dado à sua inexistência.

## 2.1. Caracterização Geral do Agrupamento

De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012, “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino (...)”.

O Agrupamento de Escolas, a que pertence a instituição onde realizei a minha prática educativa, é constituído por um total de vinte e oito estabelecimentos de educação e ensino, pelo que conta com dezoito escolas ligadas à lecionação do ensino básico<sup>23</sup> – sendo que a Escola Sede diz respeito ao 2.º e 3.º ciclos – e dez JI. Estes estendem-se por uma área que alcança nove freguesias, inseridas num contexto geográfico suburbano, na zona centro do país. Importa, também, aludir que este Mega Agrupamento encontra-se ao abrigo do Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)<sup>24</sup>.

Atualmente, a população escolar discente do Agrupamento conta com um total de 1681 crianças/alunos, pelo que 281 integram a educação pré-escolar, 930 o 1.º CEB e os restantes 470 o 2.º e 3.º ciclos. Atendendo à sua totalidade, a ação social abrange 32% dos alunos do 1.º CEB, 47% do 2.º CEB e outros 28% do 3.º CEB pelas carências socioeconómicas que credenciam esta população.

Relativamente ao corpo docente, este é constituído por 166 professores, sendo que 89% destes integram o quadro. O Agrupamento conta, ainda, com duas psicólogas, uma técnica de Serviço Social, uma mediadora e 77 elementos do corpo não docente – contemplando os serviços de administração escolar, as assistentes operacionais, os serviços de segurança e os de manutenção.

---

<sup>23</sup> A distribuição das escolas, por ciclo, não se encontra bem definida no PE e, por essa razão, a caracterização desta não se encontra mais detalhada.

<sup>24</sup> O Programa TEIP remete para uma iniciativa governamental, implementada em agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, em que a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.

## **2.2. Caracterização da Instituição**

O edifício da instituição educativa onde decorreu a minha prática é do tipo Plano Centenário, ostentado por dois pisos e quatro salas de aula, pelo que apenas três dessas se encontram em funcionamento curricular.

Assim sendo, no rés do chão encontram-se duas salas de aula – sendo que uma é ocupada para o acompanhamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e para o apoio, bem como para o corpo não docente – duas instalações sanitárias para os alunos (uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino) e uma outra para os professores. Neste piso encontra-se, também, uma arrecadação para o material desportivo.

Por outro lado, no 1.º andar, situam-se duas salas de aula e uma arrecadação, com material escolar e uma fotocopiadora/impressora.

Relativamente ao espaço exterior, este destaca-se pela sua larga amplitude, pelo que é pavimentado em calçada e cimento e por alguns espaços verdes, bem como possui um campo de jogos mistos. Este recreio contém uma zona coberta – telheiro – que possui a dimensão suficiente para as crianças brincarem em dias de chuva. A escola encontra-se delimitada por um pequeno muro com gradeamento.

Pelo facto da inexistência de uma biblioteca neste estabelecimento, uma vez por mês a bibliomóvel desloca-se à escola, para que os alunos possam desfrutar de um ápice de leitura, concedendo-lhes, assim, uma oportunidade gratuita de requisitarem vários tipos de livros e, assim, permanecerem em contacto com a leitura.

É de salientar o facto de a escola não possuir um refeitório e, conseqüentemente, os alunos terem de se deslocar para fazerem as refeições. Estas são realizadas no Centro de Solidariedade Social, que se localiza ao lado da escola. Por conseguinte, a escola encontra-se fechada durante o horário de almoço – 12h30 às 14h00.

Este estabelecimento de ensino funciona das 7h30 às 19h00, embora o horário da componente letiva seja das 9h00 às 17h30, com intervalos das 10h30min às 11h00, das 12h30 às 14h00 e das 16h00 às 16h30min (cf. Tabela 12).

No que concerne à população escolar discente, a instituição conta, no presente ano letivo, com 56 alunos. Por outro lado, o corpo docente da escola é constituído por três professoras titulares, duas professoras de apoio educativo e uma docente de ensino especial. Finalmente, o corpo não docente é composto por duas auxiliares da ação educativa.

### **2.3. Caracterização da Turma**

A turma do 4.º ano de escolaridade com a qual desenvolvi a prática pedagógica era constituída por treze alunos, onze do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Na turma, registavam-se três retenções (uma do sexo masculino e duas do sexo feminino), todas decorridas ao longo do 2.º ano de escolaridade. Todos os elementos desta turma frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que se realizavam entre as 16h30 e as 17h30min, sendo estas o inglês, a música e atividade física e desportiva (cf. Tabela 12).

Este era um grupo de carácter reduzido, uma vez que duas das crianças desta turma eram portadoras de NEE, estando abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. Um destes alunos apresentava um historial de problemas familiares, pelo que se refletiam nas suas aprendizagens, ostentando algumas dificuldades na leitura, bem como na linguagem escrita. Por outro lado, o outro elemento exibía um quadro de saúde instável, sendo que era medicado e acompanhado, frequentemente, pelo Hospital Pediátrico de Coimbra. Por outro lado, estavam, ainda, sinalizados dois alunos para o plano de apoio educativo, dadas as dificuldades apresentadas no que concerne à compreensão de conceitos e, conseqüentemente, à sua aplicabilidade, na expressão oral/escrita, na produção de

textos escritos, no raciocínio lógico/abstrato, na capacidade de resolução de problemas e no conhecimento de noções matemáticas.

Como referi na abertura do capítulo, o documento que serve de base à caracterização da turma (PCT) não foi produzido, por parte da professora cooperante e, por essa razão, todas as informações referentes à turma foram fundamentadas através de diálogos informais com a mesma.

Inevitavelmente, ao longo do período de prática educativa, foi possível consolidar e confirmar algumas informações, dado que conheci, pouco a pouco, cada elemento da turma. Desta forma, considero este um processo fundamental, pelo que o conhecimento que o(a) professor(a) possui acerca de cada elemento da turma torna-se indispensável para o processo de ensino e de aprendizagem triunfe. Como refere Morales (2001, p. 49), “a relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspetos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa”. Com isto, torna-se essencial criar um equilíbrio entre ambos, a fim de se criar um ambiente de aprendizagem favorável.

Apesar de a turma possuir, na sua generalidade, capacidades para atingir bons resultados, por ser uma turma interessada, participativa, empenhada, eram visíveis algumas dificuldades a nível da aprendizagem, derivada a alguma falta de atenção/concentração e à falta de hábitos de estudo, que se refletiam, posteriormente, nos resultados que alcançavam aquando da realização de algum elemento de avaliação.

#### **2.4. Organização do Ambiente Educativo**

A organização do ambiente educativo, em contexto sala de aula, remete para todas as condições disponíveis que promovem as práticas pedagógicas do professor, no sentido de otimizar o processo de ensino e de aprendizagem, pelo que, neste capítulo, será realizada uma análise a nível do espaço pedagógico e a nível temporal. Este é, igualmente, o local onde os alunos interagem, maioritariamente, uns com os outros e com o seu professor, pelo que,

consequentemente, é também onde desenvolvem a maioria das aprendizagens veiculadas pela escola. Posto isto, e como defendem Loughlin e Suina (1987, citados em Zabalza, 1998), este ambiente é muito mais do que um lugar que contém livros, mesas e cadeiras, pelo que deve ser cuidadosamente organizado e pensado, no sentido de acrescentar e fomentar experiências significativas ao grupo. Assim, espera-se que este seja capaz de funcionar de forma interativa e sinérgica, uma vez que é a partir do quotidiano da vida de sala de aula que sobressai “a natureza da acção e [os] sentidos da acção” (Sarmiento, 2000, p. 26). São vários os estudos que apresentam que um ambiente organizado e estruturado constitui uma das condições necessárias para que as aprendizagens ocorram (Cameron, Connor & Morrison, 2005).

#### **2.4.1. Organização e Dinâmica do Espaço Pedagógico**

A sala de aula organizava-se, segundo Santrock (2009), por um *estilo auditório*, pelo facto de as mesas estarem distribuídas por fileiras, que implicava que todos os alunos se sentassem de frente para a professora (cf. Figura 56). Muitos autores defendem que esta distribuição, no espaço da sala de aula, é das mais adequadas, nas “situações [em que] os alunos devem concentrar a sua atenção no professor, na informação escrita no quadro (...), quer durante a exposição de um tema quer durante o trabalho individual no lugar” (Teixeira & Reis, 2012, p. 172). Dado este pressuposto, entende-se que estas características vão ao encontro do modelo de ensino expositivo, sendo que este privilegia a exposição e explicação dos conteúdos aos alunos, pelo que requer um ambiente muito estruturado (Santrock, 2009).

Neste sentido, entende-se que é o professor que adequa e organiza o espaço pedagógico, de forma a garantir um funcionamento apropriado para desenvolver as estratégias que considera necessárias para haver aprendizagem. Por esta razão, Ferreira e Santos (2000) afirmam que uma organização de sala de aula bem-sucedida é aquela que “mantém um baixo nível de comportamentos desviantes e produz um alto nível de envolvimento na tarefa” (p. 41).

A sala dispunha de quinze mesas, incluindo a da docente, sendo que a desta estava situada no canto superior direito da sala (cf. Figura 57). No entanto, duas das mesas encontravam-se desocupadas, sendo utilizadas, esporadicamente, apenas como suporte de algum material. Torna-se, igualmente, importante referir que cada mesa disponibilizava a ocupação de dois lugares, mas no entanto os alunos estavam dispostos individualmente, por mesa, utilizando o outro lugar apenas para pousar os seus materiais.

Este espaço comportava ainda mais duas mesas fora da distribuição padrão referida, sendo que uma delas servia de base ao computador disponível na sala de aula, utilizado para alguma pesquisa ou projeção visual, por parte da docente. Por outro lado, a outra mesa encontrava-se junto à janela, com o intuito de pousar algum material/recurso a ser utilizado, por parte da docente, ao longo da sua prática, bem como servia, igualmente, como base à realização do Ensino Experimental das Ciências, inserido na área curricular do Estudo do Meio.

A sala de aula era bem iluminada, uma vez que uma das suas laterais era preenchida com janelas (cf. Figura 58). Na lateral oposta e na parede de fundo eram expostos cartazes e materiais didáticos, com alguns dos conteúdos programáticos já lecionados (cf. Figura 59). Oliveira-Formosinho (2008) refere que os trabalhos elaborados pelas crianças, quando estão afixados pela sala, permite-lhes tomar consciência da sua evolução e oferecem a possibilidade de se sentirem valorizados pelo seu trabalho.

Relativamente ao mobiliário, a sala comportava cacifos individuais onde os alunos colocavam os seus dossiês diários (cf. Figura 60), bem como outros materiais didáticos que lhes pertencessem, sendo que era a delegada e a subdelegada de turma que os distribuíam, diariamente, aquando da entrada dos alunos na sala de aula. A sala disponibilizava, também, de um armário para armazenar alguns materiais didáticos (cf. Figura 61).

## **2.4.2. Organização Temporal**

“Não se constrói uma rotina sem uma constância. (...). Fixar não significa ser rígido, mas é um compromisso” (Freire, 1993, p. 164). Neste sentido, é a regularidade das ocorrências que permite que os alunos aprendam a antecipar ocorrências futuras, embora seja necessário, a qualquer rotina, uma certa flexibilidade (Barbosa, 2008).

Posto isto, importa salientar que a professora cooperante orientava as suas práticas consoante o horário pré-estabelecido (cf. Tabela 12), pelo que, sempre que necessário, tornava-o flexível, no sentido de não haver nenhuma rotura entre as áreas curriculares, bem como para finalizar conteúdos que necessitavam de uma maior consolidação.

## **2.5. Itinerário Formativo**

Apresentado o contexto onde decorreu a prática educativa, importa, agora, refletir sobre alguns aspetos que traçaram esse percurso pedagógico. Posto isto, o itinerário formativo, delineado para a prática de ensino supervisionada em Ensino do 1.º CEB, orientou-se segundo duas fases distintas e complementares: (I) fase de reconhecimento, destinada à observação e integração no contexto educativo, bem como ao reconhecimento das práticas educativas da professora cooperante; e pela (II) fase de intervenção, indicada para a intervenção e desenvolvimento de um projeto educativo.

### **2.5.1. Fase de Reconhecimento**

A primeira fase do itinerário formativo – fase de reconhecimento – tinha como objetivo primordial observar o contexto educativo, através da análise da organização do ambiente educativo, das características e das dinâmicas da turma,

das relações entre os pares (os alunos) e entre estes e a professora cooperante, bem como, e com especial incidência, observar as práticas da docente titular da turma.

De acordo com Thomacheski e Manganaro (2008, p. 83), é por meio da observação que se “pode obter uma visão [do aluno] em relação aos processos da sua aprendizagem, as qualidades das interações estabelecidas com os colegas”, com os professores e, naturalmente, com toda a comunidade educativa. Para sustentar esta ideia, Vieira (1993, p. 38) defende que a observação assume um “papel de destaque como estratégia de recolha de informação”. Por outro lado, Estrela (1990, p. 61) acrescenta ainda que “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores”.

De acordo com Arends (2008), tal como já foi referido no tópico relativo à organização e dinâmica do espaço pedagógico, o modelo de disposição de mesas na sala de aula em que desenvolvi a minha prática pedagógica possuía um carácter expositivo inerente, pelo que esta traduz-se por ser uma abordagem pedagógica que privilegia a explicação e a transmissão de novos conteúdos. Desta forma, requiere-se, assim, um ambiente muito estruturado, caracterizado por um professor que tem o papel de orador ativo e, por conseguinte, por alunos ouvintes ativos. Esta traduz-se por ser a disposição mais tradicional da organização do espaço da sala de aula, sendo que se revela por ser a mais adequada para situações nas quais os alunos devem concentrar a sua atenção no professor e/ou na informação escrita no quadro, pelo que confirmo que as práticas da professora cooperante orientavam-se, maioritariamente, por estas condições.

Foi, igualmente, possível verificar, nesta fase, que alguns alunos requeriam um olhar atento, por parte da professora cooperante, pelo facto de possuírem algumas dificuldades<sup>25</sup>. No entanto, de um modo geral, estavam implicados nas tarefas, acompanhando a turma no decorrer das atividades, embora necessitassem de um prazo mais alargado para terminá-las. Contrariamente, um destes alunos encontrava-se, muitas vezes, a realizar tarefas distintas da restante turma – durante

---

<sup>25</sup> É possível detalhar, ao longo deste capítulo, no tópico relativo à caracterização da turma, as dificuldades individuais de cada aluno.

a leção do Português – dado às suas dificuldades a nível da leitura e da escrita. A professora cooperante disponibilizava alguns materiais, nomeadamente fichas de trabalho, que eram apropriadas para o 2.º ano de escolaridade, para o fazer evoluir, pouco a pouco, na obtenção das bases necessárias inseridas em cada domínio, pelo que, sempre que necessário, solicitava a nossa<sup>26</sup> ajuda para o acompanhar e auxiliar, a “fim de maximizar o potencial do aluno” (Correia, 2008, p. 44).

[Os] professores, ao pretenderem responder às necessidades de todos os seus alunos, vêem-se confrontados com enormes desafios. (...) Se assim não for, muitos alunos nunca conseguirão atingir os objectivos propostos, aumentando, sem dúvida, os seus níveis de frustração e de insucesso

(op. cit., p. 44).

Por outro lado, ao longo do contacto que fui mantendo com a turma, pude perceber que, a nível comportamental, esta era uma turma que possuía um histórico escolar um pouco problemático. No entanto, no presente ano letivo, tinham ocorrido melhorias consideráveis, dado ao trabalho que vinha a ser desenvolvido pela professora cooperante, uma vez que tinha sido solicitada a sua transferência para esta turma, vinda de outra escola. Com isto, entende-se, por conseguinte, que a docente cooperante era extremamente competente, pelo que criava e organizava as condições de aprendizagem, colocando e oferecendo ao aluno oportunidades para atingir e triunfar nas mesmas (Jonnaert & Borght, 2002).

“É ao docente que compete definir os objectivos do trabalho, tomar todas as decisões e efectuar todos os preparativos necessários, motivando previamente os alunos para uma eficaz execução das tarefas (...)” (Johnson & Johnson, 1999 citado em Fontes & Freixo, 2004, p. 57). Neste sentido, em termos de planificação, a professora seguia-se pelas planificações mensais delineadas pelo Agrupamento, pelo que elaborava, diariamente, os seus planos de aula, considerando sempre as necessidades dos seus alunos. Por sua vez, esta planificação diária traduz-se por

---

<sup>26</sup> Ao longo deste tópico, utilizarei a 1.ª pessoa do plural para me referir a mim e às minhas colegas de estágio.

ser de carácter descritivo, apresentando todas as técnicas e procedimentos a utilizar ao longo do dia a ser lecionado (Arends, 2008). Pires (2003), por sua vez, defende que o ato de planificar é essencial no processo de ensino, uma vez que este serve de orientação ao professor, fazendo com que a aula decorra como estruturado (Arends, 2008).

Por outro lado, no que diz respeito às dinâmicas em sala de aula, a docente privilegiava o trabalho individual, tendo explorado muito poucas vezes o trabalho em parceria, fosse em pequeno ou em grande grupo. Tal facto era justificado por defender que, como era uma turma do 4.º ano de escolaridade, era extremamente necessário que os alunos fossem capazes de ser autónomos e independentes na realização das tarefas. No entanto, Stahl (1994, citado em Bastos, 2006) defende que o trabalho em parceria faz com que os alunos compreendem e adquirem com mais facilidade os conteúdos, pelo que, simultaneamente, desenvolvem a cooperação e a interajuda, tornando o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo.

Contudo, considero que a professora cooperante com que trabalhei possuía uma grande capacidade comunicativa e crítica, pelo que demonstrava, regularmente, preocupação e interesse para com o nível de aprendizagem de cada aluno. Saliento um fator que, para mim, merece especial relevância. A docente enfatizava a importância de se criar hábitos de estudo, a fim de “optimizar o rendimento escolar” (Carita et al., 1997, p. 16). Neste sentido, afirmava que uma hora de estudo por dia era suficiente, se a usufríssem da melhor forma. Desta forma, a titular da turma estimulava os alunos, vezes sem conta, no sentido de os fazer “(...) saber o que estudar, estabelecer os objectivos de estudo e criar padrões que lhe permitam avaliar a eficácia do estudo realizado” (Silva & Sá, 1997, p. 56), a fim de atingirem bons resultados.

### 2.5.2. Fase de Intervenção

Na segunda fase deste itinerário formativo, caracterizada por ser a fase de intervenção, pretendia-se que os formandos intervissem, de forma gradual, no processo educativo, através da elaboração de planificações e planos de aula diários, bem como através da lecionação de unidades curriculares. A par destes objetivos, pretendia-se, igualmente, desenvolver e implementar um projeto de intervenção com o grupo de crianças, pelo que, como defende Arfwedson (1978, citado em Alarcão, 1996) este deve ser organizado, gerido e planeado segundo as necessidades do grupo de crianças, pelo que foi este o nosso<sup>27</sup> principal foco.

Neste sentido, eu e as minhas colegas de estágio organizámos a nossa intervenção através de dois momentos, sendo que, no primeiro período, atuámos apenas em uma área curricular por dia pelo que, posteriormente, optámos por realizar a distribuição por períodos da manhã e da tarde. No entanto, importa salientar que, apesar da intervenção de cada uma de nós ter sido realizada individualmente, a cooperação e a interajuda entre todos os elementos foi uma constante, pelo que, ao longo de toda a prática educativa (incluindo as duas fases), trabalhámos sempre em parceria, pelo que sabíamos, incessantemente, o que cada uma ia lecionar, que materiais é que ia utilizar e que dinâmicas é que ia adotar, no sentido de nos ajudarmos mutuamente e de, ao mesmo tempo, sentirmos outro tipo de segurança e confiança no nosso trabalho.

Por outro lado, tivemos sempre em consideração os princípios orientadores da ação pedagógica do 1.º CEB, no sentido em que as atividades planeadas tinham como objetivo primordial oferecer oportunidades de aprendizagem ativas, significativas, integradas, diversificadas e socializadoras, a fim de garantirem o direito ao sucesso escolar de cada aluno (ME, 2004). No entanto, para além das planificações, procurámos, sempre que possível, dirigir as nossas intervenções com o apoio de suportes visuais – nomeadamente de cartazes, de imagens, de vídeos – a fim de proporcionar uma melhor compreensão e memorização dos

---

<sup>27</sup> Ao longo deste tópico, utilizarei a 1.ª pessoa do plural para me referir a mim e às minhas colegas de estágio.

conteúdos aos alunos. Calado (1994, p. 19) considera que “(...) todos os [professores] [devem] [reconhecer] as potencialidades da imagem enquanto auxiliar da comunicação pedagógica”, no sentido de “motivá-los nesta ou naquela aprendizagem, para pelo menos experimentar o poder que elas têm de captar a atenção das crianças e dos jovens e de ajudá-los à memorização” (op. cit, p. 19).

Concomitantemente, ao longo da nossa intervenção, a docente titular acompanhava-nos e facultava-nos, todas as semanas, os conteúdos que teríamos de desenvolver ao longo da semana. Neste sentido, cabía-nos a nós encontrar as estratégias, recursos e dinâmicas mais apropriadas, a fim de adequar, da melhor forma, o processo de ensino e de aprendizagem, a fim de oferecermos respostas significativas aos alunos. No entanto, importa salientar que, durante algumas intervenções, tivémos a necessidade de alterar/reformular as planificações (cf. Tabela 13), conseqüentemente, as nossas práticas, devido a algumas dificuldades demonstradas pelos alunos. Com isto, entende-se que a planificação é construída e idealizada como mera orientação, pelo que não se torna estritamente necessário o seu cumprimento.

No que diz respeito à relação que estabeleci com os alunos, esta foi, sem dúvida, uma relação de afetividade e de amizade consistente, que se desenvolveu dentro e fora da sala de aula. Saliento que este foi um aspeto que, para mim, merece uma especial relevância, uma vez que, ao mesmo tempo que me levou a ficar muito mais segura e motivada ao longo das minhas práticas, sentia que os alunos estavam, também, mais implicados, mais motivados e mais ávidos de aprender. Como defendem Pereira e Gonçalves (2010, p. 13), “a afetividade quando demonstrada em sala de aula, resulta em experiências positivas, trazendo benefícios na aprendizagem do aluno”. Da mesma forma, Masseto (1996) acredita que o sucesso, na aprendizagem, está diretamente implicado com as relações afetivas existentes entre todos os intervenientes educativos. Arends (2008) acrescenta, ainda, que um professor eficaz é também “aquele que é capaz de estabelecer uma relação de afinidade com os seus alunos e um ambiente de incentivo e preocupação com o seu desenvolvimento pessoal” (p. 17).

Contudo, embora tivéssemos conseguido criar e estabelecer uma relação positiva com os alunos, que se foi construindo ao longo de toda a prática, denotávamos, muitas vezes, por parte dos mesmos, uma certa insegurança a nível da exteriorização das emoções, que se espelhavam, segundo a nossa análise, dadas as dificuldades e problemáticas patenteadas nos contextos familiares destas crianças. Esta análise é sustentada, por conseguinte, pelos relatos e diálogos estabelecidos entre nós e a professora cooperante, que nos transmitiu, ao longo do nosso percurso, algumas carências, a nível emocional e afetivo, por parte de algumas famílias para com os seus educandos.

“Aproveite-se a oportunidade de se iniciar um projeto que tenha em conta o todo social do qual [o] [grupo] faz parte” (Palma, 2003, p. 126). Neste sentido, e porque nos estava decretada a tarefa de desenvolver um projeto pedagógico que, necessariamente, fosse ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças, optámos por determinar, conjuntamente com o grupo, o que é que poderíamos vir a trabalhar e a desenvolver. De acordo com Carita et al. (1997, p. 112), “é importante que o grupo esteja de acordo quanto ao problema a tratar”.

Desta forma, “demos voz” às crianças, para percebermos quais é que eram os seus interesses e, ao mesmo tempo, incluirmos uma vertente que considerávamos pertinente trabalhar com este grupo de crianças – o desenvolvimento social e emocional. Com isto, e com base nos interesses do grupo, ficou decidido proceder à alteração de um espaço da sala de aula que não era utilizado/aproveitado, a fim de o usufruirmos para outro tipo de atividades/tarefas mais dinâmicas, com o intuito de serem proporcionados momentos, em contexto de sala de aula, mais interativos e significativos e que, ao mesmo tempo, conduzissem a uma maior proximidade e interação entre todo o grupo.

Neste sentido, expusemos, à turma, a nossa visão em relação ao que considerávamos primordial trabalhar, pelo que a criação/construção desse local seria ideal para o mesmo efeito. Assim sendo, chegámos a um consenso, pelo que se decidiu proceder a algumas alterações do espaço que, até então, não era utilizado, transformando-o num espaço mais acolhedor e mais confortável (cf.

Figura 62), em que fosse possível estabelecer uma maior interação entre todos os elementos, proporcionar a partilha de ideias, criar momentos de reflexão e, ao mesmo tempo, trabalhar alguns aspetos que carenciavam a turma: algumas barreiras na aprendizagem, derivado a problemas de concentração/atenção e de motivação, métodos de trabalho e/ou estudo, bem como ao apelo à exteriorização das emoções (no sentido de ir ao encontro das suas necessidades afetivas).

A metodologia de trabalho por projeto tem o carácter de privilegiar a participação ativa das crianças ao longo de todo o processo<sup>28</sup>, nomeadamente no planeamento, execução e divulgação/avaliação do projeto, pelo que, consequentemente, implica diversos momentos de reflexão, de discussão e de reconfiguração, uma vez que as fases intrínsecas ao projeto não apresentam uma sequencialidade, pelo contrário, “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17). Por outro lado, uma das principais vantagens do trabalho de projeto é proporcionar, ao grupo de crianças, dentro da própria sala de aula, momentos profícuos que despoletem a participação na democracia (Katz & Chard, 1997).

O projeto desenvolvido com o grupo de crianças intitulou-se *Multiatividades*, decidido em concordância por todos os elementos da turma, pelo que se referia, assim, ao conjunto de atividades (cf. Tabela 14) que iriam ser desenvolvidas no espaço que se pretendia alterar. No entanto, torna-se importante referir que muitas das atividades planeadas não ocorreram neste espaço, pelo facto de os materiais para o mesmo não terem sido levados para a escola atempadamente.

A título de exemplo, quero destacar uma das atividades que foram desenvolvidas, por considerar que deteve um papel preponderante no impulso da autoestima de cada aluno, bem como incentivou o processo de exteriorização. Esta atividade intitulou-se de “Caça ao Elogio” (cf. Figura 63), e tinha como objetivo principal atribuir uma qualidade e/ou adjetivo de todo o grupo para com todos.

---

<sup>28</sup> Relembre-se que o trabalho por projeto assume-se segundo quatro fases: (I) definição do problema; (II) planificação e desenvolvimento do trabalho; (III) execução; e, por último, (IV) divulgação e avaliação (Vasconcelos et al., 2011).

Procedeu-se à entrega de uma folha de papel por cada aluno, a fim de colocarem a sua identificação, pelo que, de seguida, formaram um círculo e colocaram a respetiva folha à sua frente. De seguida, foram dadas algumas instruções, no sentido de perceberem como é que a atividade se ia desenrolar. Neste sentido, os alunos deveriam girar, no sentido dos ponteiros do relógio, passando por todas as folhas, atribuindo, em cada uma, um adjetivo/elogio ao colega correspondente. Optámos por desenvolver esta atividade no sentido de elucidar, cada aluno, à importância que um elogio detém, tanto para si, como para o outro. Da mesma forma, esperava-se que esta atividade incentivasse a descoberta das qualidades e dos valores do outro, adotando uma atitude positiva e, conseqüentemente, fosse estimulada a inteligência emocional<sup>29</sup>. Importa, ainda, destacar que esta atividade foi desenvolvida no exterior (cf. Figura 64), pelo facto de as alterações ao espaço ainda não se encontrarem finalizadas, aquando da realização desta atividade.

Sendo o trabalho de projecto uma metodologia que se centra no estudo de problemas considerados de interesse por um grupo, e pressupondo uma grande implicação de todos os participantes que assumem esse trabalho, é no nosso entender de toda a pertinência e a sua abordagem como estratégia de formação que leva ao desenvolvimento do professor reflexivo

(Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 114).

Neste sentido, e pelo facto de o ensino do 1.º Ciclo exigir reflexões constantes, esta foi uma realidade que nos acompanhou, não só ao longo da implementação do projeto, mas também durante toda a prática. Concordando com Alarcão e Roldão (2008), o processo de reflexão promove o conhecimento profissional, pelo que implica o questionamento permanente de si mesmo e das próprias práticas. Desta forma, a reflexão funciona como uma ferramenta de “autoavaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões” (op.cit., p. 30). Ao desenvolver o próprio espírito crítico, utilizando a bagagem teórica da prática, o professor passa a ser um intelectual crítico (Contreras, 2002).

---

<sup>29</sup> Habilidade de entender, gerir e expressar sentimentos, essencial para o desenvolvimento e manutenção dos relacionamentos.

Com isto, pelo *feedback* que obtivemos, tanto por parte do grupo de crianças como da orientadora cooperante, posso afirmar que o desenvolvimento deste projeto foi uma mais-valia para todos os elementos que dele fizeram parte – nós inclusivé. Foi possível verificar, à medida que as atividades (cf. Figuras 65-68) se iam concretizando, que os alunos iam adotando outras posturas, muito mais soltas e fluidas, pelo que se espelhavam nas suas atitudes e intervenções.

Importa salientar e reforçar o facto da importância de criar oportunidades e momentos que permitam que as crianças se conheçam a si próprias, que sejam igualmente capazes de interpretar, analisar e refletir acerca das suas posturas perante determinadas situações, se estão a dar o máximo, se concordam ou discordam. É importante que as crianças aprendam a dizer o que pensam, o que sentem, mas também a aprender a ouvir o outro e a respeitá-lo, tal como ele é. Para tal, torna-se fundamental que um professor saiba escutar e “dar voz” às crianças, valorizando-as, tendo em consideração as suas opiniões e ideias. Acredito que a oportunidade de as crianças participarem deve ser vista, para além de um direito, como uma mais-valia para o seu desenvolvimento integral, ao longo do seu percurso de ensino e de aprendizagem bem como para a sua vida futura, e foi neste sentido que tentámos, não só com o desenvolvimento deste projeto, mas ao longo de toda a nossa prática, projetar a nossa intervenção.



## **PARTE II**

### *Experiências-Chave*



## **SECÇÃO A**

### *Educação Pré-Escolar*



## **CAPÍTULO III**

### *O papel dos instrumentos de regulação*



Apesar da minha experiência em ação educativa possuir um cariz meramente curricular, já me foi concedida a oportunidade de contactar com outros JI que, ao contrário de onde desenvolvi a prática pedagógica a que me refiro neste trabalho, seguiam-se por um modelo pedagógico mais tradicional<sup>30</sup>, que em pouco se assemelha ao processo de itinerário formativo que pude, aqui, contactar.

Dadas estas circunstâncias, pretendo reforçar um aspeto que me despertou uma certa curiosidade, aquando da minha chegada a este contexto educativo, pela capacidade organizacional, que tinha como finalidade estimular e desenvolver o sentido de autonomia e de responsabilidade nas crianças.

A utilização desta estrutura, como um enquadramento de meta-aprendizagem<sup>31</sup>, favorecia a participação intelectual e social das crianças na elaboração de actividades orientadas por finalidades e favorecia, igualmente, o seu empenho em se auto-regularem, considerando-se como trabalhadores, autores e pesquisadores autónomos

(Folque, 2012, p. 375).

Neste sentido, pretendo, então, realçar a importância e refletir acerca da utilização de instrumentos de regulação (ou de pilotagem), pelo que se traduzem por ser “um conjunto de instrumentos (...) que funcionam como auxiliares, monitorizando o processo, orientando e apoiando [as crianças] para a acção, ajudando-[as] a gerir o trabalho de (re)construção da cultura” (Serralha, 2009, p. 38).

Entende-se, com isto, que o modelo pedagógico do MEM tem o objetivo de tornar as crianças capazes de adquirir controlo e autorregulação sobre os seus processos de aprendizagem, através da consciencialização dos

---

<sup>30</sup> Este modelo baseia-se numa pedagogia transmissiva pelo que, nesta conceção, “(...) o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta (...) e é o sujeito do processo; por sua vez, o educando é o que é educado, quem não sabe, (...) e é mero objeto do processo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.17).

<sup>31</sup> Esta conceção pressupõe a reflexão sobre a aprendizagem.

(...) passos constituintes de um processo (ou cadeia de operações) para obtenção de um resultado ou produto. O conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção. Este percurso de metacognição radica na construção da acção que se institui simultaneamente como construção do saber

(Niza, 1996 citado em Folque, 2012, pp. 53 e 54).

O ambiente educativo integra múltiplas dimensões – realço a organização temporal e a organização do espaço pedagógico – que visam proporcionar a criação de oportunidades para a dinamização de experiências de aprendizagem mais significativas e estimulantes. Para isto, a utilização de instrumentos de regulação assoma-se como um suporte que, por sua vez, “(...) ajudam a concretização da acção educativa, pela via da participação e da responsabilização (...)” (Marchão, 2012, p. 82). São, em grande parte, estes fatores que permitem que a criança consiga, autonomamente, gerir o seu dia a dia, além de fomentarem a capacidade da tomada de decisões e de desenvolver o sentido de responsabilidade, individual e coletivo. Ao mesmo tempo, facilita o encaixe da criança numa atmosfera organizacional complexa, como, na verdade, é um JI.

Seguindo esta linha de pensamento, entende-se que “a articulação entre acção e reflexão é um processo importante para apoiar as crianças a tomarem consciência da sua aprendizagem tornando-a visível e objecto de reflexão e dando-lhes poder para assumirem o seu progressivo controlo (auto-regulação)” (Folque, 2012, p. 372). Desta forma, estes instrumentos assumem-se, também, como um fator de bastante influência no processo de crescimento e aprendizagem da criança, uma vez que “(...) mostram ao grupo a sua própria dinâmica, devolvendo a cada [criança] a história evolutiva da sua aprendizagem, ajudando-[a] a tomar consciência do percurso então efectuado.” (Serralha, 2009, p. 34). Concomitantemente, “as crianças também [aprendem] a reflectir sobre o que já [realizaram] e a aplicar essas reflexões na elaboração de novos planos negociados” (Folque, 2012, p. 373).

Tive a oportunidade de observar inúmeras ocasiões em que esta reflexão era uma constante. Por exemplo: as reuniões em conselho – realizadas no fim de cada semana, à sexta-feira – abarcavam a análise do decorrer de toda a semana, pelo que era através da consulta dos diversos instrumentos de regulação que as crianças se orientavam e atestavam tudo o que tinham feito – a frequência com que iam para as diversas áreas, o que mais tinham gostado de fazer, o que pretendiam fazer para a semana seguinte – pelo que, desta forma, através destes suportes visuais recordavam-se mais facilmente dos episódios que se incluíam naquela semana de trabalho. A fim de suportar esta ideia, Sampaio (2009) defende que “o mapa de actividades é um espelho do que se faz dentro da sala e que é facilmente perceptível aos olhos de todos” (p. 15).

Da mesma forma que estes instrumentos apoiam e orientam as ações e as aprendizagens das crianças, possuem, também, um papel determinante para a gestão da intervenção das práticas do(a) educador(a). O papel deste(a) assume-se como aquele(a) que “(...) actua de acordo com as características das crianças (...)” (Marchão, 2012, p. 88), através de uma ação intencional, mobilizando “*saberes para que, no desencadear de experiências do quotidiano das crianças, possa potenciar aventuras mobilizadoras de aprendizagens significativas e interessantes (...)*” (Aguiar et al., 2004 citado em Marchão, 2012, p. 102). De forma a consolidar esta ideia, verifica-se, através do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001 – que diz respeito ao perfil específico de desempenho do educador de infância – que este tem a função de “(...) [conceber] e [desenvolver] o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

No meu entender, a utilização dos instrumentos de regulação em análise contribuem para que todas estas dinâmicas se desenvolvam de uma forma mais organizada e estruturada. Pude presenciar, ao longo da minha intervenção pedagógica, alguns episódios que considero que sustentam esta ideia. A título de exemplo, recordo-me de a educadora cooperante constatar, no Mapa de Actividades, que o número limite de crianças, numa determinada área de trabalho, tinha

excedido. Posto isto, convocou todas as crianças que optaram por essa preferência, a fim de negociarem, mutuamente, quem é que se predisponha a ceder e a alterar a sua escolha inicial e, conseqüentemente, retificar, no Mapa, a mesma alteração. Destaco, ainda, um outro exemplo: o Diário de Grupo, como já referido ao longo do corpo do presente escrito, constitui-se por recolher alguns dados, através do preenchimento de uma cartolina dividida em quatro colunas distintas (“Não gostei”; “Gostei”; “Fizémos”; “Queremos”), pelo que, sempre que necessário e oportuno, é feito o seu preenchimento. Este instrumento inclui informações indispensáveis para o adulto cooperante, pois permite gerir, planear, estruturar, desafiar, negociar, avaliar e aclarar estratégias para promover interações desafiadoras entre as crianças, “(...) [sendo] capaz de [criar] uma acção mútua emergente (...)” (Mendonça, 2002, p. 31). Para mim, foi sem dúvida um instrumento ao qual recorri inúmeras vezes para orientar e estruturar a minha prática, a fim de propor atividades que fossem ao encontro dos interesses, curiosidades e necessidades das crianças.

Seguindo a linha de pensamento de Vygotsky, é atribuído, ao/à educador/a, o poder de guia na promoção de experiências de sucesso e na criação de um ambiente rico em oportunidades de aprendizagem para as crianças (op. cit). Assim, pressupõe-se “(...) uma presença consciente de escuta a cada criança para a motivar, suste e confrontar o seu pensamento e a sua acção (...) criando a oportunidade de esta se sentir competente” (op. cit, p. 31). Com isto, torna-se imprescindível desdobrar um conceito que, segundo o pedagogo supramencionado, coloca em destaque o papel do educador, como sendo aquele que “(...) ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis [de atingir]” (Vasconcelos, 2005, p. 35): o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

“A ZDP é assim a zona em que o apoio de outros [,do adulto cooperante ou de pares,] pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguia executar sozinha” (Folque, 2012, p. 72). Esta conceção pode ser designada por “colocação de andaimes” (*scaffolding*), pelo que, através da intervenção do adulto ou de outros

pares mais competentes, “[mantém-se] intacta a dificuldade da tarefa, mas o papel da criança é simplificado (...)” (Vasconcelos, 2005, p. 37). Assim, o adulto tem a função de

mobilizar o interesse da criança pela tarefa, estabelecer e manter a orientação para os objectivos relevantes para a tarefa, esclarecer os aspectos fundamentais da tarefa que a criança pode não ter notado; demonstrar como realizar esses objectivos e ajudar a controlar a frustração

(Wood & Wood, 1996 citado em Folque, 2012, p. 72).

Coloco, na mesma linha, este foco de andaimar, suportar e apoiar à consolidação a utilização dos instrumentos de regulação. Ou seja, apesar de – ao contrário do(a) educador(a) – não ser possível ocorrer uma intervenção física e/ou verbal que oriente a ação da criança, esta é por mim considerada como outra alternativa a recorrer, a fim de obter a monitorização necessária para fazer avançar a tarefa que a criança pretende desenvolver.

Sublinho, de forma a concluir, um fator que considero importante e que me foi possível observar na sala de JI onde desenvolvi a minha ação educativa. Apesar de as crianças – refiro-me ao grupo em que desenvolvi a minha prática – ainda não saberem ler ou escrever, denotei que os instrumentos estavam estrategicamente distribuídos a nível espacial, de forma a que se encontrassem ao alcance das crianças, permitindo-lhes, assim, registar – através de grafismos ou desenhos – o que considerassem pertinente, no sentido de estimular a sua autonomia (Vala, 2012).

Estes instrumentos permitem, a qualquer momento, a análise do nível de produção de cada [criança] e de [todo o grupo]. (...) Pela visibilidade que dão das realizações de cada [uma], obrigam a um confronto permanente [das crianças] com as suas produções o que determina uma continuada adequação ao processo de aprendizagem

(Santana, 1999, p. 21).



## **CAPÍTULO IV**

*O envolvimento e a participação das famílias no processo educativo*



Com base na minha prática pedagógica, optei por refletir acerca desta problemática uma vez que o envolvimento e a participação das famílias foi uma constante durante todo o processo que me foi possível acompanhar. Considerei, da mesma forma, a pertinência desta matéria, pelo facto de pesquisadores e investigadores demonstrarem um crescente interesse pelo estudo das relações entre a família e a escola, sendo assim um tema que faz parte da atualidade.

Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para [uma] melhor [aprendizagem] e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas. Assim, pais e [educadores] devem ser estimulados a discutirem e [encontrarem] estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua

(Leite & Tassoni, 2002 citado em Polonia & Dessen, 2005, p. 304).

O envolvimento e a participação das famílias em contexto educativo tem sido alvo de diversos estudos investigativos, nos quais se comprova os seus benefícios, na medida em que “esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...) enriquece os próprios pais e mães (...) e enriquece a própria acção educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (Zabalza, 1998, p. 55). Neste sentido, a importância e a influência da família como agente educativo é inquestionável, pelo que se deve ter em conta, como é indicado nas OCEPE, 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” (ME, 1997, p. 43).

Considerando a multiplicidade de conceitos de *família*, definidos por diversos autores, a Convenção sobre os Direitos da Criança define-a como o “elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças” (ONU/CDC, 1990, p.3). É inquestionável que é no seio da família que surge o primeiro processo de socialização e de interação, e é por esta razão que

a família preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e à organização da vida afectiva e emotiva da criança (...).

Como agente socializador e educativo primário, ela exerce a primeira e mais indelével influência sobre a criança. Todas as posteriores experiências emocionais da infância formam-se tendo por base as fundações construídas firmemente na família

(Giorgi, 1980, p. 26).

Seguindo esta linha de pensamento, que toma os pais como “os agentes primários do desenvolvimento infantil” (Polónia & Dessen, 2005, p. 308), com a entrada da criança num estabelecimento educativo torna-se imprescindível que a família e a escola se tornem parceiros privilegiados de todo o processo educativo, para que desta interação se possa obter um desenvolvimento integral da criança, através da cooperação e da complementaridade de ambos os intervenientes. Neste sentido, o estabelecimento educativo deve reconhecer a importância da colaboração dos pais, uma vez que a interação entre a equipa educativa e as famílias facilita e promove a qualidade da ação pedagógica, pois são as pessoas mais próximas e cúmplices da criança que cooperam e contribuem para o seu bem-estar e desenvolvimento. “Ao mesmo tempo que pais e [educadores] estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos” (Bove, 1999 citado em Post & Hohmann, 2003, p. 299).

Da mesma forma, “quando os pais se sentem parte integrante do processo educativo sentem-se, simultaneamente, mais predispostos à participação” (Oliveira, 2010, p. 30). Neste sentido, torna-se relevante desconstruir o conceito de *participação*, embora, em contexto educativo, esta designação possa ser sujeita a interpretações variadas. Na opinião de Afonso (1993, p. 137), a participação “só faz sentido e só se torna mobilizadora quando se exerce sobre um poder efectivo que produza resultados palpáveis em termos de influência na gestão da escola”. Davies (1989) acrescenta, ainda, que a participação está diretamente relacionada com as intervenções dos pais que conjeturam algum poder ou influência, seja no planeamento, na gestão ou na tomada de decisões.

Ao longo da minha ação educativa, tal como já mencionei inicialmente neste capítulo, pude verificar diversas situações em que esta participação era evidente. A educadora cooperante solicitava regularmente a opinião dos pais, através de diálogos informais aquando estes fossem levar ou buscar as crianças ao JI, tanto na tomada de decisões para a resolução de alguns conflitos, como no planeamento e gestão de algumas atividades (pelo facto dos pais estarem intimamente ligados a determinadas áreas), a fim de encontrarem, conjuntamente, as melhores estratégias e soluções para, sobretudo, promoverem mais e melhores oportunidades para as crianças produzirem aprendizagens mais significativas. Sustentando esta ideia, Montandon e Perrenoud (1987, citado em Lima, 2002, p. 230) recomendam “(...) aos [educadores] para estabelecerem uma colaboração estreita com as famílias, a fim de melhor situar as crianças no seu meio e suscitar a participação dos pais nos afazeres e actividades escolares dos seus filhos”.

Por outro lado, o conceito de *envolvimento* deve, igualmente, ser tido em conta. Na perspetiva de Davies (1989, citado em Oliveira, 2010, p. 23), este considera o envolvimento dos pais como algo que “cobre todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade e na escola”. Na opinião de Lima (1992), esta concepção diz igualmente respeito à concretização de atividades com os pais, à sua participação nas rotinas, bem como em eventos relacionados com a comunidade escolar. Silva (1996, citado em Barbeiro & Vieira, 1996, p. 23) acrescenta que

este envolvimento tanto pode significar apoio em casa (...) como significar o deslocar-se à escola a convite desta ou por iniciativa própria, para participação em actividades formais (reunião [educador]-pais) ou não formais (magusto, festa de Natal), etc. As crianças sentem este envolvimento das suas famílias como uma forma de valorização daquilo que fazem. Aumenta a sua auto-estima, aumenta a sua confiança.

Desta forma, com base na minha ação educativa, posso afirmar que me foi possível verificar alguns episódios que permitem sustentar estas ideias. O incentivo

da educadora cooperante para que os pais das crianças se envolvessem nas atividades dinamizadas pela instituição foi evidente, pelo que a título de exemplo refiro o dia do pai, que contou com a presença de todos os pais/encarregados de educação na sala de atividades, pelo que foram dinamizadas, por parte das crianças, uma dramatização e uma música alusivas a esta celebração. Realço, também, a colaboração, por parte das famílias, em atividades relacionadas com projetos que estavam a ser desenvolvidos em grupo, que exigiam o contributo dos pais. Por outro lado, era também uma prática constante proporcionar momentos de partilha, por parte dos pais, acerca de alguma temática que estava a ser desenvolvida pela educadora cooperante. Por exemplo, recorde-me de uma mãe levar, para a sala de atividades, algumas fotografias e objetos característicos da ilha da Madeira, uma vez que a educadora cooperante vinha a abordar os descobrimentos, mais propriamente o Arquipélago da Madeira, pelo que solicitou a presença desta mãe sendo que esta tinha nascido e passado a sua infância e adolescência neste local, partilhando assim algumas experiências com todo o grupo de crianças.

De acordo com Lima (2002, p. 143), “a legitimidade da intervenção da família no interior da escola e da sala [de atividades] é tanto mais evidente quanto mais olhamos para ela do ponto de vista de um conceito de cidadania activa, característica fundamental das sociedades democráticas (...)”. Neste sentido, realço a importância do valor democrático que abrange esta temática, no sentido de clarificar que a participação dos pais/encarregados de educação, na vida escolar dos seus filhos, é um direito que lhes é legalmente concedido. Para que o seu envolvimento seja bem-sucedido e benéfico para todos os agentes envolvidos, deve estar “assente na participação de todos e na promoção da igualdade de direitos” (Silva, 2003, pp. 384 e 385). De forma a consolidar esta ideia, Cosme e Trindade (2002, p. 124) afirmam que

o desafio que se coloca aos [educadores] e aos pais, empenhados na real democratização do ensino, é o desenvolvimento activo da relação escola-família, numa base de envolvimento activo, de uns e outros no processo educativo, de reconhecimento, de valorização das diferentes culturas e saberes, no quadro de uma escola intercultural em que os

[educadores] e pais (...) [exercem] em pleno os seus direitos e deveres de cidadania numa sociedade democrática.

Pelo facto de os pais desempenharem uma função tão essencial e fundamental na vida das suas crianças, não faz sentido que, em qualquer momento, deixem de participar e de fazer parte desse processo. Assim sendo, torna-se imprescindível que ocorra uma interação e cooperação constantes entre a escola e a família, a fim de atingirem o objetivo transversal a ambos, que é o de garantir a qualidade do desenvolvimento das crianças, tornando-se, deste modo, agentes complementares e indissociáveis para o sucesso da educação das crianças.

Acresce ainda que o contacto com as famílias permite aos [educadores] um melhor conhecimento [da] [criança], o que se pode traduzir no entendimento de situações e atitudes que de outro modo se poderiam tornar pouco inteligíveis e, inversamente, o contacto com a escola pode ajudar as famílias a compreenderem melhor os processos internos daquela

(Silva, 1996 citado em Barbeiro & Vieira, 1996, p. 23).

Pelos fundamentos que têm vindo a ser mencionados, torna-se necessário consolidar a ideia de que a família constitui um dos agentes educativos, pelo que deve ser integrada nos ambientes de aprendizagem da criança na escola. Analisando as conclusões dos estudos de Naughton (2004), o desempenho das crianças provém, em parte, do contributo e envolvimento da família, sendo que o sucesso das suas aprendizagens é substancialmente superior quando a família está efetivamente envolvida. “Os pais devem ser lembrados de que eles são modelos de identificação para os filhos e devem mostrar às crianças que o seu envolvimento na educação é uma prova de que a educação é importante” (Ann Kahn, s/d citado em Santos, 2007, p. 28).

Apesar de compreender, previamente a esta experiência formativa, a importância da existência desta relação, o contacto que me foi concedido com este contexto educativo veio consolidar e a intensificar ainda mais essa importância. Como futura educadora, espero conseguir criar uma relação potencializadora de

diálogos e partilhas, de interajuda e de cooperação, no sentido de ser traçado o caminho para o sucesso da educação de qualquer criança.

Em jeito de conclusão, percebe-se que desta participação e envolvimento das famílias na escola resultam um conjunto de benefícios que se estendem a todos os agentes educativos (a equipa educativa, as famílias e, essencialmente, as crianças). Com isto, torna-se imprescindível estabelecer um contacto contínuo, a fim de promover uma equidade entre as experiências vividas em casa e na escola, que se torna crucial para a estabilidade emocional e para o desenvolvimento integral da criança (Post & Hohmann, 2003).

## **CAPÍTULO V**

### *As vozes das crianças*



Esta experiência-chave tem como principal objetivo a apresentação do exercício investigativo que realizámos<sup>32</sup> durante a prática pedagógica em EPE. Neste estudo, procurámos investigar as conceções que as crianças têm sobre os espaços do JI. Investigar, segundo Tuckman (2000, p. 5), “é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”.

As crianças, durante muitas décadas, estavam “sujeitas a terríveis processos de seleção, dizimação, adestramento, que em nada se compadeciam com a sua natureza vulnerável e dependente, ficando reféns dos valores e práticas culturais que se foram construindo à volta destes seres sem qualquer estatuto” (Fernandes, 2009, p. 34), pelo que eram vistas como uma “tábua rasa”, desprovida de competências e de direitos. Só a partir do século XX é que as noções se vieram a alterar, nomeadamente em relação ao campo educacional.

(...) Considerar a participação das crianças na investigação, é mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas para além do mais, um espaço onde a sua acção é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação.

(Soares, 2006, pp. 28 e 29).

### **5.1. Metodologia, objetivos e instrumentos**

O presente estudo possuiu como base metodológica a Abordagem de Mosaico (*Mosaic Approach*), apoiada por Alison Clark e Peter Moss, que se propõe a investigar “as vozes das crianças”, baseada no princípio fundamental de fazer com que a criança seja possuidora de uma voz própria, de a envolver num diálogo democrático e na tomada de decisão, tornando-a co-construtora de conhecimento, de identidade e de cultura (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

---

<sup>32</sup> Ao longo desta experiência-chave utilizei a 1.ª pessoa do plural para me referir a mim e à minha colega de estágio.

Esta metodologia abraça a intenção de saber escutar a criança, de forma a compreender as suas perspetivas ao longo do quotidiano educativo, pois “somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar em consideração à forma como comunicam é que se fará progresso nas pesquisas que se levam” (Christensen & James, 2005, p. 19). Pelo facto de esta abordagem se basear na Pedagogia de Participação<sup>33</sup>, torna a criança *expert* da sua própria vida, tornando-a competente, ativa e comunicadora, bem como detentora dos seus direitos.

“Estudar as crianças – para quê? Eis a nossa resposta: Para descobrir mais. Descobrir sempre mais (...)” (Graue & Walsh, 2003, p. 12). De facto, esta ação investigativa permitiu-nos ficar a conhecer os seus interesses, motivações, relações, saberes, desejos e intenções. Como referem Clark e Statham (2005), as crianças são as que mais sabem sobre as suas próprias vidas.

A Abordagem de Mosaico apresenta um conjunto de ferramentas às quais se pode recorrer, no sentido de “escutar as crianças”, não sendo este, portanto, um processo que ocorre apenas através da linguagem verbal. Assim sendo, conta com uma panóplia de instrumentos que ajudam a criança a reunir mais informação para detalhar as suas perspetivas e partilhá-las com os adultos. Esta contempla, portanto, conversas/reuniões, entrevistas, circuitos (*tours*), mapas (plantas), dramatizações (*role-play*), observações e documentações, a manta mágica (*magic carpet*) e o recurso à máquina fotográfica, a fim de conceber algumas fotografias. Por esta razão, esta abordagem é caracterizada por utilizar um multi-método, uma vez que reconhece as diferentes linguagens e formas de expressão das crianças (Clark & Moss, 2001).

Os mesmos autores definem, ainda, outras características fundamentais que definem esta abordagem: participativa – reconhece a criança como agente ativo; reflexiva – implica a reflexão de todos os intervenientes acerca dos seus significados; adaptável – pode ser aplicável em diferentes grupos e contextos;

---

<sup>33</sup> “Os objetivos da educação na Pedagogia-em-Participação são os de apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua (...)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013 citado em Oliveira-Formosinho, 2013, pp. 31 e 32), respeitando o direito à participação da criança.

incorporada na prática – é incluída na ação educativa, o que possibilita a utilização da mesma como ferramenta avaliativa.

Sendo que este estudo visa compreender as conceções que as crianças têm dos espaços do JI, torna-se necessário recorrer a uma investigação qualitativa, relativamente à recolha de dados, sendo que esta privilegia a compreensão dos comportamentos, uma vez que tem como fonte direta o campo de ação e o envolvimento com os sujeitos que dele fazem parte (Walsh, Tobin & Graue, 2010).

## **5.2. Procedimentos e recolha de dados**

Em qualquer investigação, é uma prioridade ter em conta as questões éticas, pelo que se deve garantir a privacidade e o anonimato da criança no momento de divulgação dos resultados da investigação (Máximo-Esteves, 2008). Torna-se igualmente indispensável dar a conhecer aos pais/encarregados de educação a finalidade e os objetivos da investigação, bem como requerer a sua autorização para que o seu educando faça parte deste estudo investigativo. Assim sendo, e como primeira ação deste estudo, foi elaborado e remetido um consentimento informado (cf. Figura 42) a fim de ser dada a informação da realização deste projeto investigativo.

De seguida, abordámos as crianças, através de uma conversa em grande grupo, acerca do estudo que iríamos desenvolver, a fim de as elucidar acerca do processo desta investigação e se desejariam ou não fazer parte deste estudo, pelo que a sua participação era de carácter facultativo.

Segundo Patton (1990), a investigação qualitativa propõe três formas de recolha de dados: entrevistas – com perguntas abertas e claras; observação direta e documentação escrita. Assim sendo, para a recolha de dados desta investigação, procedemos à realização de entrevistas semiestruturadas<sup>34</sup> ao grupo de crianças e

---

<sup>34</sup> Nesta entrevista, o investigador recorre de um guião de questões que pretende que o sujeito que está a ser entrevistado dê resposta, permitindo, no entanto, que o entrevistado tenha a liberdade de desenvolver as respostas.

à educadora cooperante (cf. Figuras 43), pelo que, pela impossibilidade de comparência de alguns pais/encarregados no JI, optámos por enviar um questionário escrito (cf. Figura 44) como forma de obter as respostas que sustentavam a nossa investigação. As questões pretendiam, sobretudo, perceber qual(ais) o(s) espaço(s) que cada criança mais gostava, assim como o(s) que menos gostava, como também perceber se haveria algum(ns) espaço(s) que necessitava(m) de alguma alteração/remodelação, a fim de proporcionar aprendizagens mais significativas para as crianças.

Posteriormente a esta etapa, procedeu-se às *tours* pela instituição, pelo que foi facultada uma máquina fotográfica a fim de as crianças tirarem fotografias aos espaços que mais gostavam (cf. Figuras 45-49) pelo que, desta forma, através da observação direta, conseguimos complementar mais algumas informações, através das suas abordagens, atitudes e comentários durante esta tarefa. Sublinha-se que esta atividade decorreu a pares, de forma a que cada criança pudesse explorar a máquina fotográfica, podendo utilizá-la para fotografar as vezes que quisesse. Foi solicitado às crianças, após o término desta tarefa, que fizessem um desenho da *tour* que tinham realizado, a fim de utilizarmos estas realizações na manta mágica<sup>35</sup>.

Como já referido anteriormente no presente escrito, eu e a minha colega de estágio desenvolvemos uma atividade pontual que se inseria neste estudo investigativo. Assim sendo, foi neste seguimento que foi realizada uma visita à Direção de Estudos e Projetos da Câmara Municipal, de forma a que as crianças pudessem observar o processo de dinamização de uma planta, bem como dos materiais que eram utilizados. Isto porque, a etapa seguinte do nosso estudo investigativo remetia para a elaboração de um mapa (planta), em que poderiam ser utilizadas as fotografias capturadas pelas crianças ou, por outro lado, produzir uma planta que englobasse os espaços do JI. Desta forma, as crianças optaram pela

---

<sup>35</sup> Este instrumento reúne todas as informações e produtos relevantes para sustentar a finalidade desta investigação.

construção da planta através de desenhos (cf. Figura 50), em que todos os envolvidos deram o seu contributo para a elaboração da mesma.

Torna-se indispensável salientar que, ao longo de todo o processo, as conversas em grande grupo eram uma constante, na medida em que se refletia acerca do que se tinha sido realizado, planeava-se o que pretendia ainda executar, avaliava-se a importância das tarefas anteriormente realizadas, debatia-se se as crianças tinham ou não gostado e se já se tinha recolhido todas as informações necessárias para sustentar as conceções pré-determinadas e construir, finalmente, o produto final deste estudo. “Planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (ME, 1997, p. 37)

De seguida, procedeu-se à construção da manta mágica (cf. Figuras 51-53), pelo que nela constavam as fotografias capturadas pelas crianças, os desenhos elaborados, a planta e, de forma a elucidar o observador, algumas frases – seleccionadas pelas investigadoras – que sustentavam as perspetivas dos participantes, contribuindo com algumas ideias-chave desta investigação.

Como forma de socialização do estudo, a manta mágica foi colocada à entrada da sala de atividades, de forma a permitir toda a comunidade educativa e, fundamentalmente, as crianças, a observar as suas realizações.

Em jeito de conclusão, remete-se para a importância deste estudo para consciencializar os intervenientes da possibilidade e viabilidade de alteração de algum espaço, a fim de proporcionar maior segurança, estabilidade e autonomia às crianças. “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo (ME, 1997, p. 38).

### 5.3. Tratamento e análise dos dados

Após realizados todos os procedimentos práticos que faziam parte deste estudo investigativo, iniciou-se a segunda parte do mesmo, que tinha como finalidade fazer o tratamento e análise dos dados recolhidos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), proceder à análise dos dados significa interpretar e dar sentido a todo o material que se dispõe a partir desses dados.

Nesta fase, recorreu-se ao processo de triangulação de dados, pelo que este consiste na confrontação de todos os dados obtidos a partir de fontes distintas (Santos, 2000). É de salientar a importância deste processo nesta abordagem, pelo que permite compreender se as informações cedidas pelas crianças são ou não contraditórias.

Assim sendo, com base nesta análise de veracidade, foi-nos possível confrontar com as respostas que mais se emergiram, passando por agrupar as concepções em categorias – categorização – que se traduz na “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação (...), agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2004, p. 111). Com isto, entende-se que “o processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Desta forma,

deve fazer-se um exame do material no sentido de encontrar aspectos recorrentes. Deve verificar-se se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e em diferentes situações. Os aspectos que possam aparecer com alguma regularidade poderão ser a base para o primeiro agrupamento de informação em categorias

(Guba & Lincoln, 1981 citado em Lüdke & André, 1986, p. 43).

Ao longo deste estudo investigativo surgiram, assim, quatro categorias que considero fundamentais, pelo que facilitam a interpretação dos dados: o brincar e

o movimento (associados ao espaço exterior), a interação (associada ao espaço exterior e sala de atividades) e o faz de conta (sala de atividades) (cf. Tabela 10).

Desta forma, através dos instrumentos utilizados, foi possível identificar o exterior como o espaço mais apreciado pelas crianças, devido à existência de materiais que lhes suscitavam mais interesse e de poderem interagir com os seus colegas. Pode-se comprovar esta perspetiva através de algumas evidências das crianças: “Gosto muito do quintal porque posso andar de triciclo e brincar aos polícias e ladrões e ao vendedor de gelados.”; “Gosto do quintal porque tem lá um baloiço que anda muito alto.” (cf. Tabela 11).

Um outro local de eleição para as crianças é a área do faz de conta, pelo que é sustentado pelo interesse pelo jogo simbólico e pela interação com os colegas. Este espaço “[permite] à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (ME, 1997, p. 60). Esta perspetiva é sustentada através de algumas evidências das crianças: “Gosto mais da área do faz de conta porque gosto de fazer de conta que estou a cozinhar.”; “Gosto mais da área do faz de conta (...) porque posso imitar outras pessoas e os animais (...).”; “Mas também gosto da área do faz de conta porque gosto de fazer de conta que estou a limpar a casa.”; “Gosto mais do faz de conta porque gosto de lavar a loiça, cozinhar e cuidar dos bebés.” (cf. Tabela 11).

Em relação à possível alteração de um certo espaço, no sentido de lhe atribuir mais materiais ou dispô-lo de uma outra forma, as crianças responderam, maioritariamente, que era no espaço exterior que fariam essas modificações: “No quintal punha mais um escorrega.”; “No quintal gostava que houvesse mais triciclos para todos os meninos andarem sem terem que estar à espera.”; “Gostava que tivéssemos uma piscina no quintal para podermos nadar quando está calor.”; “No quintal punha um túnel para passarmos por dentro dele (...).”

Relativamente às respostas proferidas pelos pais/encarregados de educação, estas sustentam e consolidam as respostas das crianças no que diz respeito aos

espaços elegidos pelas mesmas como os que mais gostam: “Do pátio, porque gosta de ir para o baloiço.”; “Do recreio, porque gosta muito de brincar com os seus colegas.”; “O espaço que o meu educando mais gosta é o faz de conta, porque pode criar personagens e histórias.”; “O espaço que a minha filha mais gosta é o do faz de conta, porque neste espaço pode brincar com os seus amigos e criar novas personagens.”. Da mesma forma, consideram que se fosse para fazer alguma alteração, seria no espaço exterior: “(...) os aparelhos do terraço estão um pouco degradados pelo tempo, e atualmente existem outros que poderiam ser adicionados.”.

Por outro lado, através da análise das considerações da educadora, esta refere que, “(...) as crianças gostam de todos os espaços. Depende depois dos gostos de cada um. De qualquer forma, penso que o espaço mais procurado é o faz de conta (...)”, comprovando, assim, as perceções das crianças. Contrariamente, em relação à possível alteração de algum espaço, a educadora cooperante considera que “gostava de ter uma sala maior e outro equipamento a nível de prateleiras e móveis. No geral, precisava de ser tudo modernizado: o interior e o exterior.” (cf. Figura 54).

Assim sendo, verificou-se, através da triangulação dos dados, uma concordância das respostas entre todos os intervenientes do estudo investigativo. Seguindo a mesma linha de pensamento, considero pertinente afirmar que tal acontece pelas sólidas relações que existem entre todos os intervenientes, no sentido em que conhecessem exatamente quais as preferências das crianças.

Esta experiência investigativa é, indubitavelmente, benéfica para a criança, no sentido em que coloca a mesma no centro do processo educativo, pelo que me fez refletir, como futura educadora, que de facto a prática profissional só faz sentido se conhecermos os interesses e as características de cada criança. Pretendo levar estas aprendizagens e utilizá-las na minha prática futura, uma vez que espero promover, às crianças com que me vou cruzar, momentos de aprendizagem que sejam do seu interesse, tornando-as agentes ativos e participativos no seu processo de aprendizagem.

## **SECÇÃO B**

*Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*



## **CAPÍTULO VI**

*“Palavras, leva-as o vento”*



Como sabemos, dado às vivências com que nos deparamos no nosso quotidiano, estamos sujeitos a vários tipos de transmissão e aquisição de mensagens e informações, através da comunicação. Esta, por sua vez, pode-se assumir segundo dois tipos: a *comunicação verbal* – que abrange a comunicação escrita e a comunicação oral – e, por outro lado, a *comunicação não-verbal* – que, usualmente, ocorre por meio de gestos, sinais, códigos sonoros e através de expressões faciais ou corporais.

Neste sentido, ao longo desta experiência-chave, irei focar a minha reflexão num determinado paradigma, fomentado e privilegiado pela professora cooperante, que enriquecia, na minha perspetiva, o processo de ensino e de aprendizagem: o recurso a ferramentas visuais, a fim de facilitar a compreensão e a memorização de conteúdos. Estas, por sua vez, inserem-se, por conseguinte, no tipo de *comunicação verbal*, conjugando a dupla face que esta sustenta, como supramencionado.

Na perspetiva de Calado (1994, p. 19), quando se refere, na sua generalidade, ao tipo de comunicação utilizado no interior da sala de aula, defende que “continuamos a observar um predomínio da palavra oral (...)”. Na verdade, seria desmedido afirmar que esta não é necessária e fundamental na prática profissional, porque sabemos que o é. No entanto, defendo que, em contexto sala de aula, devem ser explorados outros tipos de técnicas e instrumentos, a fim de suportar e consolidar o que é dito e explanado oralmente. Assim sendo, considero que “o scripto e o visual ou, se preferirmos, a palavra e a imagem, conjugam-se de modo a que a [mensagem] (...)” (Cloutier, 1975 citado em Lopes, 1991, p. 26) seja sintetizada e resumida e, conseqüentemente, interiorizada.

Ao longo da nossa<sup>36</sup> prática pedagógica, optámos por recorrer a instrumentos de natureza diversa, mas que, no entanto, privilegiavam, continuamente, a comunicação visual – nomeadamente a cartazes, a imagens, a vídeos – seguindo, desta forma, as práticas que a titular da turma valorizava e que, ao longo do tempo,

---

<sup>36</sup> Ao longo deste capítulo, utilizarei a 1.ª pessoa do plural para me referir a mim e às minhas colegas de estágio.<sup>19</sup>

fomos percebendo que eram fundamentais. “Os alunos aprendem melhor quando ensinados de maneiras variadas, enfatizando a criatividade e as competências práticas, assim como a memorização e o pensamento crítico” (Sternberg et al., 1997 citados em Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 449) e, da mesma forma, utilizam, assim, “mais categorias de representações verbais para codificar e recuperar a informação” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 293).

Tomaremos, como provocação, a seguinte questão orientadora: “quantas vezes a imagem não é, melhor até do que o verbo, indutora de comportamentos verbais que se encontravam bloqueados?” (Calado, 1994, p. 59). Quer isto dizer que, muitas vezes, é através da observação de produções visuais que conseguimos formular, estruturar e organizar o nosso discurso verbal. Certamente, já nos deparámos, no nosso quotidiano, com inúmeros episódios que podem comprovar esta ideia. Desta forma, a dinâmica em sala de aula não foge à regra, dado que “documentar a informação (função representacional), recodificá-la, [torná-la] mais concreta e insistente (função transformadora) e persistente (função memorizante)” (op.cit., p. 111) torna-se um fator que ganha extrema relevância no processo de ensino e de aprendizagem. Consolidando esta ideia, Giacomantonio (1976, p. 42) defende que “como em qualquer linguagem, a representação do argumento de várias formas assume uma certa importância no raciocínio”.

Um estudo desenvolvido em Portugal, mais concretamente numa zona urbana da cidade de Coimbra, levado a cabo ao longo do ano letivo de 1990/1991, pretendia investigar as conceções dos professores acerca da temática da utilização de recursos visuais em contexto de sala de aula. Este demonstrou, na sua maioria, que os professores “associam bastante as imagens a funções de comunicação de carácter informativo (referencial, denotativo)” (Calado, 1994, p. 108), pelo que acrescentaram, ainda, que o recurso à imagem, “quando adequado, facilita a prática de uma verdadeira pedagogia da comunicação (activa) e não apenas da informação” (op. cit., p. 109).

Ora, como já foi possível compreender, a utilização deste recurso estimula, apoia e incentiva as aprendizagens do aluno, como as próprias práticas do

professor. No entanto, pretendo focalizar a minha atenção atendendo à ótica do aluno, pelo que é a pensar nele que, por conseguinte, as práticas do docente ganham sentido. Assim sendo, tomando como referência o estudo supramencionado, entende-se que o recurso à comunicação visual tem o “poder de *mostrar* [o] que lhes foi outorgado. Uma imagem, seja ela de que natureza for, venha ela de onde vier, continua a ser tomada como uma prova ou, se quisermos, como uma *evidência*” (Calado, 1994, p. 12), facilitando, desta forma, a interiorização, a memorização e a esquematização de diversos conteúdos.

Relembro que a ação educativa foi desenvolvida com uma turma do 4.º ano de escolaridade – com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos – pelo que, de acordo com os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget<sup>37</sup> – que inserem estes alunos no estádio das operações concretas<sup>38</sup> – o processo do pensamento ocorre de forma concreta, o que se traduz por ser a representação de uma ação possível (Piaget, 1977). Desta forma, assimilam as noções e os conteúdos com base no real, no que é passível de ser observado e vivido. Por esta razão, a oferta de representações do real, através da comunicação visual, potencia, consequentemente, a comunicação pedagógica entre o professor-aluno. Segundo Arends (2008, p. 270), as “imagens e as figuras podem iluminar as ideias e os conceitos de uma forma que as palavras não conseguem (...)”.

Relativamente aos exemplos práticos que marcaram a prática educativa, saliento que conseguimos alcançar todas as áreas de conteúdo, embora através de estratégias e métodos dissemelhantes, mas que privilegiavam, simultaneamente, a importância do visual. Com isto, indicarei um exemplo sucedido de cada área de conteúdo, a fim de sustentar e realçar a importância deste tipo de comunicação. “A tomada de consciência da complexidade da linguagem visual é concomitante ao reconhecimento da sua riqueza” (Calado, 1994, p. 33).

Assim sendo, e marcada por ter sido a primeira atividade que desenvolvemos ao longo da nossa intervenção, como estratégia para abordar a classe dos milhões

---

<sup>37</sup> Piaget considera que o desenvolvimento cognitivo processa-se em estádios de desenvolvimento, pelo que a alteração de estádio ocorre consoante a faixa etária em que a criança está inserida.

<sup>38</sup> Este estádio alcança as crianças inseridas na faixa etária dos 7 aos 11 anos.

– percebe-se, com isto, que esta atividade foi desenvolvida numa aula de matemática – decidimos construir um comboio (cf. Figura 69), com recurso a várias cartolinas, de forma a representarmos a divisão por classes (cada uma das carruagens) e por ordens (dividindo cada carruagem em três compartimentos). Iniciámos esta atividade através do conto de uma história, que retratava a evolução do comboio, no sentido de, quando este apareceu, era muito pequeno (apenas uma classe, a das unidades) e que, ao longo do tempo, foi evoluindo, aparecendo assim, aos poucos, outras carruagens que também possuíam o seu nome específico (classe dos milhares, das dezenas de milhar e dos milhões). Optámos por utilizar esta estratégia para uma melhor compreensão do sentido de número, uma vez que, no nosso quotidiano, não utilizámos os milhões para nos referirmos a qualquer tipo de objeto e, neste sentido, tornava-se complicado para as crianças compreender uma situação que não contactam na realidade. Desta forma, tencionávamos, também, afixar o comboio numa das paredes da sala de aula (cf. Figura 70) para que, sempre que necessário, pudessem consultar este instrumento ao longo de determinada tarefa.

Por outro lado, aquando da realização da leitura e da análise de obras literárias – nomeadamente na aula de Português – optávamos, maioritariamente, por colocar uma cartolina no quadro (cf. Figura 71), a fim de sintetizar a informação mais relevante em relação à mesma, nomeadamente o título da obra, o/a autor/a, as personagens, bem como em que tempo e em que espaço é que decorria a ação. Neste sentido, importa salientar que a concretização deste cartaz era desenvolvida conjuntamente com o grupo (cf. Figura 72), a fim de promover a participação e a estimular a atenção/concentração durante a atividade. Da mesma forma que o exemplo supramencionado, afixávamos numa das paredes da sala de aula todas as obras analisadas (cf. Figura 73), também no sentido de oferecer a possibilidade de consulta, caso necessário, bem como de facilitar a aquisição e memorização dos conteúdos abordados.

A abordagem à História de Portugal – inserida na área de Estudo do Meio – também contou com a utilização de alguns elementos visuais. Uma vez que vinham a ser abordados os reis e as respetivas dinastias, pensámos que, para facilitar a

compreensão e melhor apreender a sucessão dos mesmos, seria fundamental utilizarmos imagens, traçando a evolução da história, através de um friso cronológico. Importa referir que este não foi utilizado ao longo das dinâmicas das aulas, pelo que foi construído posteriormente. Por isto, o objetivo principal da construção do mesmo foi única e exclusivamente para consulta, pelo que, da mesma forma, optámos por afixá-lo numa das paredes da sala de aula (cf. Figura 74).

“As soluções visuais continuam a ser determinantes, e por vezes chegam inesperadamente a decidir situações que nem as conjecturas do pensamento nem os recursos da linguagem conseguirão resolver” (Calvino, 1990 citado em Calado, 1994, p. 11). Com isto, considero que o facto de disponibilizarmos, incansavelmente, recursos visuais ao longo das atividades que desenvolvíamos facilitava não só a compreensão e aquisição dos conteúdos, em muitos casos, bem como oferecia, ao grupo, a possibilidade de consulta dos mesmos, reflectindo, desta forma, resultados positivos no processo de memorização.



## **CAPÍTULO VII**

### *Estratégias de gestão de comportamentos*



A docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores, pelo **desempenho do ofício do aluno**. Temos de conceptualizar a profissão do professor como um ofício que se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude, pela vivência da discência

(Oliveira-Formosinho, 2013, p. 10).

Neste sentido, e por já todos nós termos vivenciado as dinâmicas que abarcam o contexto de sala de aula, pelo “desempenho do ofício do aluno”, sabemos que estas acompanham um conjunto de estratégias, de regras de conduta e de funcionamento, geridas e estruturadas pelo professor, a fim de promover um ambiente didático organizado, estruturado e promotor de uma melhor aprendizagem. Desta forma, percebe-se que as competências de um professor, para triunfar no processo de ensino, “[assentam] em dois pilares fundamentais (...): o primeiro factor traduz-se na capacidade do professor para construir, estruturar, sequenciar e conduzir uma acção pedagógica. O segundo factor depende do grau de conhecimento da informação a ser transmitida (...)” (Calafate, 1997, p. 364), na medida em que deve adotar diversas estratégias, dinâmicas e procedimentos aos “diferentes conteúdos disciplinares” (op. cit., p. 364).

Posto isto, ao longo deste capítulo pretendo refletir acerca das diversas estratégias que pude observar, durante a ação pedagógica em 1.º CEB, promovidas pela professora cooperante, que tinham como objetivo primordial “criar um ambiente de aprendizagem ordeiro com vista à maximização do envolvimento dos alunos e à minimização dos comportamentos perturbadores [e desviantes] (...)” (Nascimento, 2007, p. 38). Relembro que a turma com a qual desenvolvi a ação educativa detinha um historial desajustado, a nível comportamental e, nestas condições, tornava-se de extrema importância organizar, estruturar e gerir os comportamentos em sala de aula, com vista ao sucesso da aprendizagem, assim como do ensino – ou seja, da ação do professor (Lopes, 2003, p. 111).

Na perspetiva de Doyle (1986, citado em Lopes, 2003, p. 111), a gestão de sala de aula remete para um “conjunto de ações e estratégias que os professores

utilizam para resolver o problema da ordem”. Por sua vez, a ordem – uma das funções de gestão de sala de aula – requer que o professor empregue “competências de direcção e orientação dos alunos, no que aos comportamentos sociais diz respeito” (Lopes, 2009, p. 163).

Em 1970, Kounin publicou um dos mais importantes estudos sobre a eficácia da gestão de sala de aula, tendo em conta a ação pedagógica do professor. Neste sentido, destacou que “*os melhores professores utilizam técnicas que fomentam a cooperação e empenhamento dos alunos nas actividades académicas e, deste modo, **inibem** a ocorrência de comportamentos problemáticos*” (Lopes, 2009, pp. 181 e 182). Da mesma forma, Chall (2000) salienta que os professores que melhor exercem as suas funções são aqueles que tendem a gerir, mais eficazmente, os comportamentos desajustados e, desta forma, acabam por disponibilizar de mais tempo para o ensino dos conteúdos escolares.

Neste sentido, considero de extrema importância destacar algumas das estratégias que, no meu ponto de vista, contribuíram significativamente para uma maior eficácia, tanto do ensino, como da aprendizagem, ao longo da minha prática educativa. Destaco o papel da titular do grupo, neste aspeto, pelo facto de se ter mostrado incansável, perante a turma, a fim de esta atingir o sucesso escolar – na sua individualidade –, de serem capazes de respeitar o outro e de se tornarem cidadãos conscientes e competentes. Desta forma, Carl Rogers (s/d, citado em Estrela, 1992, p. 22) defende que “cada indivíduo tem em si mesmo o princípio do seu desenvolvimento, [pelo que] a educação não poderá ser algo mais do que a criação de um meio securizante (...)” para promover o mesmo.

Um dos indutores utilizados pela docente foi o recurso a duas imagens, devidamente identificadas – o IRRE e o QUIETO – que se diferenciavam pela sua ambiguidade de comportamentos em contexto sala de aula (Moreira, 2014). Por um lado, o IRRE (cf. Figura 75) traduzia-se por ser uma personagem com alguns defeitos: agitado, nervoso, muito distraído, participava quando não era a sua vez e, por isso, não desenvolvia as capacidades para ter sucesso na aprendizagem, pela sua falta de concentração e atenção. Por outro lado, o QUIETO (cf. Figura 76):

equilibrado, bem-disposto, feliz, com curiosidade e desejo de aprender, respeitava, ouvia quem o rodeava, intervia e participava com pertinência, respeitando a sua vez. (op. cit.)

Estas características dissemelhantes repercutiam-se na expressão facial de cada personagem. Por um lado, o IRRE, apresentava uma expressão vigorosa, pesada, pelo que se denotava a sua frustração e decepção, pelos seus consequentes resultados escolares. Por outro lado, o QUIETO mostrava uma expressão feliz, de satisfação e tranquilidade que, da mesma forma, espelhavam o seu percurso escolar, de sucesso.

Aquando do desenrolar da prática pedagógica da docente, esta interferia, muitas vezes, lembrando ao grupo de crianças que este tinha a possibilidade de escolher qual das duas posturas pretendia adotar, ao longo do seu percurso escolar. Neste sentido, mencionava que o IRRE estava presente sempre, pela facilidade de ocorrer distrações ao longo das aulas, de se adotar uma postura incorreta – por exemplo, estar mal sentado na cadeira. Por outro lado, referia que o QUIETO era sempre recompensado, pelos resultados escolares favoráveis, pelo bem-estar em que se encontrava, por conseguir estar implicado nas atividades propostas e ser bem-sucedido.

Posto isto, considero que esta estratégia utilizada, por parte da professora cooperante, fez com que fosse criado um clima positivo ao longo das sessões, de respeito pelas regras sociais e de grupo, ao mesmo tempo que permitiu fomentar o envolvimento e a participação do grupo, colaborando, assim, para um processo de ensino e de aprendizagem mais eficaz.

Um outro indutor empregado pela titular da turma sustentou-se através do recurso à história “A boca que gritava demais”, de Rita Vilela. Através de uma pequena síntese da história, esta remete para uma boca que, pelo facto de gritar por qualquer que fosse a razão – ora se estava triste, ora se estava chateada, ora se estava feliz (porque era divertido) – incomodava todos aqueles que dela estavam próximos – as orelhas, o nariz, o cabelo.

Neste sentido, a docente provocou o grupo de crianças, fazendo-o refletir acerca da hipótese de, em sala de aula, possuírem esta boca no decorrer da aprendizagem. “Como é que seria?”, “Será que nos conseguíamos entender uns aos outros?”, “Será que conseguíamos aprender?”. Estas foram algumas das questões provocadas pela professora cooperante, no sentido de desafiar a reflexão acerca destes comportamentos. Todos chegaram à conclusão de que, e como relata a história, estas atitudes provocavam desordem, mau-estar, ruído, confusão, ou seja, todos os cenários que não podem nem devem acontecer dentro da sala de aula, pois assim nunca se proporcionará um ambiente apropriado para conceber aprendizagens.

Na minha perspetiva, considero que esta foi uma estratégia muito bem aproveitada pela titular do grupo, pelo facto de, muitas vezes, terem ocorrido comportamentos desajustados semelhantes ao longo das sessões, em que a vez do outro não era respeitada, pelo facto de a turma participar e falar em simultâneo.

Finalmente, pretendo, ainda, destacar uma outra estratégia que, no meu ponto de vista, foi aquela que mais marcou o grupo de crianças, devido ao facto de os vários personagens terem sido abordados ao longo do tempo, fazendo com que esta estratégia tivesse um carácter progressivo e contínuo. Assim sendo, a professora cooperante decidiu dar a conhecer as personagens que faziam parte da Família Compreensão (Viana et al., 2010). Os seis elementos que compõem a Família Compreensão (cf. Figura 77) têm características muito próprias, pelo que se distinguem muito bem uns dos outros. Por exemplo, O Vicente Inteligente (cf. Figura 78) é caracterizado por ser muito cauteloso, pensa sempre antes de agir e de falar, e também nunca desiste quando sente que tem uma tarefa muito difícil pela frente. Por outro lado, o Juvenal Literal (cf. Figura 79) qualifica-se como sendo muito atento, pelo que confessa que gosta muito de ler. Como o membro mais jovem da Família, o Gustavo Significado (cf. Figura 80) é muito curioso, e coloca sempre muitas questões porque gosta de saber a razão e o significado de tudo o que acontece. É também um pouco parecido ao Vicente Inteligente, porque nunca desiste das coisas à primeira. O Durval Inferencial (cf. Figura 81) admite que gosta muito de enigmas, pelo facto de pensar passo a passo e, conseqüentemente,

conseguir um bom resultado. Já a Conceição Organização (cf. Figura 82) caracteriza-se pela sua organização e pela sua sintetização, o que faz com que saiba sempre onde está aquilo que procura. Finalmente, a Francisca Crítica (cf. Figura 83) questiona tudo o que aprende, pelo que é muito participativa e interventiva.

A titular da turma, com a apresentação da Família Compreensão, tinha o intuito de provocar os alunos, consoante as diferentes tarefas propostas a serem realizadas, a questionarem qual dos elementos desta família é que iriam recorrer para serem bem-sucedidos. Neste sentido, quando se tratava de uma tarefa individual – por exemplo, a realização de uma ficha de trabalho – poderiam recorrer ao Vicente Inteligente, adotando as mesmas características que ele possuía para atingirem o sucesso – neste caso, serem cautelosos, pensarem primeiro antes de tomarem qualquer decisão. Por outro lado, quando se tratava de um conteúdo que não tinha ficado bem consolidado e ainda restavam algumas dúvidas, deveriam recorrer à Francisca Crítica, no sentido de questionarem o problema.

Na minha perspetiva, esta apropriação e confrontação com as diversas personagens traduziu-se pela reflexão e pela alteração de atitudes, no sentido em que ocorreu uma maior ponderação, por exemplo, em análises textuais – no sentido de retirar a informação necessária e sintetizada – bem como facilitou a resolução de tarefas que, inicialmente, se apresentavam como árduas.

Em jeito de conclusão, torna-se imprescindível reforçar a importância da utilização de diversas estratégias, por parte do professor, a fim de promover e criar condições favoráveis no processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, compreende-se que é extremamente necessário que o professor, antes de tomar qualquer decisão, observe e reflita, a fim de conhecer a realidade em que está inserido (Barth, 1996) para, posteriormente, saber como estruturar as suas ações. Assim sendo, "(...) um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta (...). De executor passa a decisor e gestor (...) exercendo a actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender" (Roldão, 1995, citado em Roldão, 2009, p. 36).



## **SECÇÃO C**

*Secção Comum – Educação Pré-Escolar e Ensino do  
1.º Ciclo do Ensino Básico*



## **CAPÍTULO VIII**

*O computador como recurso no processo de ensino e de  
aprendizagem*



Sabe-se que a sociedade contemporânea, por estar sujeita a constantes transformações, exige, continuamente, um grande desafio ao sistema educativo. Desta forma, entende-se que a função primordial da **escola** – e aqui englobo todas as etapas educativas, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário – é educar futuros cidadãos, sob a orientação dos princípios de uma escola democrática: criar igualdade de oportunidades; fomentar e estimular o pensamento crítico dos cidadãos; adaptar e incluir a criança na sociedade atual (Correia, 2005).

Neste sentido, pretendo, ao longo desta experiência-chave, refletir acerca de uma problemática que, da mesma forma que tem vindo a traçar um percurso ascendente na sociedade decorrente, deteve um peso considerável em ambos os contextos que desenvolvi a minha intervenção pedagógica (tanto em EPE como no 1.º CEB, daí estar incluída na secção comum), dado à sua transversalidade e utilidade: as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Posto isto, importa, então, definir o conceito de TIC, de forma a se poder compreender o destaque e a importância desta temática. Na perspetiva de Ponte (2001 citado em Ponte, 2002, p. 19), “estas tecnologias constituem tanto um meio fundamental de acesso à informação (...), como um instrumento de transformação (...) e de produção de nova informação (seja ela expressa através de texto, imagem, som, dados, modelos matemáticos ou documentos multimédia e hipermédia)”. O mesmo autor acrescenta ainda que “as TIC constituem, assim, uma linguagem de comunicação e um instrumento de trabalho essencial do mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar” (op. cit., p. 20). Por outro lado, Damásio (2007, p. 45) sublinha que “as TIC são o tipo de manifestação tecnológica que maior relevância possui para a nossa organização social”, pois permitem “coligir, processar e partilhar um conjunto de crenças e valores que facilitam a criação de sentidos partilhados que sedimentam a nossa organização social” (op. cit., p. 69). Por fim, Miranda (2007) frisa ainda que estas podem ser atribuídas a propósitos educativos, a fim desenvolver ambientes de aprendizagens mais inovadores e significativos.

Neste sentido, torna-se necessário tecer uma breve reflexão acerca da necessidade da utilização das TIC no processo educativo, bem como a sua relevância e pertinência. Para isso, imaginemos a seguinte situação:

– Acaba de chegar à escola e dirige-se para a sala de atividades/aula. Quando entra e começa a preparar os materiais, apercebe-se que a lâmpada do projetor está fundida e, para além disso, também não consegue aceder à internet devido a um problema de conexão. Pior ainda, repara que se esqueceu de colocar o dispositivo de memória que continha todos os recursos preparados para poder orientar/lecionar todo o dia letivo. Posto isto, conseguiria, ainda, ensinar de um modo eficaz?

A resposta é: – Claro que sim!

O que nos leva a colocar a seguinte questão: – Será que necessitamos realmente das TIC na Educação Pré-Escolar e/ou no 1.º CEB? (Beauchamp, 2012).

Dado o episódio supramencionado, é possível reconhecer as TIC como um elemento constituinte do ambiente educativo e, conseqüentemente, de aprendizagem, no sentido em que podem ser utilizadas como materiais de ensino. “Os materiais constituem-se, de alguma maneira, como que os *mediadores* da (...) concepção de aprendizagem” (Ramos, 1997, p. 45), tanto para os educadores como para os professores. Assim sendo, se ocorre a privação de algum material/instrumento que estava, previamente, preparado para ser utilizado, irá, conseqüentemente, condicionar as práticas do educador/professor, nomeadamente ao nível do método e das estratégias a utilizar (Molero, 1991).

Desta forma, chega-se à conclusão que, tal como muitos outros materiais didáticos que, usualmente, são pensados e construídos pelos educadores/professores, a utilização do computador “pode constituir um valioso elemento auxiliar nesta vertente” (Ramos, 1997, p. 46), na medida em que permite conjugar diferentes programas e métodos, bem como possibilita uma interação diferenciada entre educador e/ou professor com a criança e/ou aluno, perante o uso de um determinado *software* educativo<sup>39</sup> (Paiva, Paiva & Fiolhais, 2002).

---

<sup>39</sup> Programas informáticos que permitem amplificar e potencializar o processo de ensino e de aprendizagem.

O recurso ao computador em ambiente educativo pode

proporcionar mais uma possibilidade de resposta (...) e abrir caminhos para a inovação pedagógica, uma vez que, melhor que ninguém, os professores conhecem o curriculum, conhecem os objectivos que querem atingir, experimentaram, e voltaram a experimentar, maneiras de ensinar, compararam resultados, fizeram escolhas, tomaram decisões

(Ramos, 1997, p. 46).

Assim sendo, podemos, conseqüentemente, chegar a uma outra conclusão: a intervenção do professor/educador é essencial “enquanto organizador de situações de aprendizagem (...) pelo que a qualidade das [mesmas] (...) depende, em grande parte, do tipo de decisões que o professor toma quando confrontado com a diversidade e a dinâmica (...) do processo de ensino/aprendizagem” (Nogueira, 1998, p. 15).

Seguindo esta linha de pensamento, torna-se evidente que o computador não tem a capacidade de substituir as acções do professor/educador. No entanto, cabe ao professor/educador conhecer as potencialidades deste recurso, adquirir a capacidade de utilizá-lo para a sua prática profissional e avaliar as suas respetivas potencialidades e limitações (Ponte, 2002), consoante as atividades e objetivos que pretende alcançar. É, portanto, o professor/educador que, no seu contexto de trabalho, poderá explorar, de uma forma mais adequada, o computador como recurso pedagógico (Correia, Andrade & Alves, 2001).

A utilização do computador foi, ao longo da minha ação educativa, quer em contexto EPE, quer em 1.º CEB, um fator preponderante, no que concerne às práticas da educadora/professora cooperante. No entanto, este era utilizado para diferentes finalidades, se atendermos à análise de ambos os contextos.

Deste modo, a utilização deste instrumento, por parte da educadora cooperante com a qual desenvolvi a minha prática pedagógica em EPE, consistiu, maioritariamente, na introdução das múltiplas atividades que foram desenvolvidas, subordinadas por uma certa variedade de estímulos: (I) visuais, com a projeção de imagens, vídeos ou filmes; (II) auditivos, através da audição de histórias ou de

canções; (III) cinestésicos, através da própria interação física com o objeto (Barreira, 2007). Desta forma, entende-se que a educadora cooperante centrava a sua atenção no despertar das crianças, uma vez que estas demonstravam-se motivadas a explorar, a prestar atenção e a experimentar este instrumento de apoio (op. cit.). É importante salientar que as crianças utilizavam o computador disponível na sala de atividades, maioritariamente, para o desenrolar de jogos educacionais, pelo que, com a utilização destes podem ser desenvolvidos inúmeras competências: o pensamento estratégico, o planeamento, a comunicação, a aplicação de números, o tratamento de dados, bem como a capacidade de negociação e de tomada de decisão (Kirriemuir & McFarlane, 2004 citado em Beauchamp, 2012).

Por outro lado, como referi previamente, em contexto do ensino do 1.º CEB a titular do grupo utilizava este utensílio pedagógico com uma outra finalidade. Embora nos<sup>40</sup> tivesse comunicado que, em diversos momentos, utilizava este recurso também na projeção de vídeos e imagens, não nos foi possível observar nenhum desses episódios. Porém, observámos alguns momentos que requeria ao computador para pesquisar alguma informação inerente aos conteúdos que vinha a lecionar, de forma a consolidar alguma ideia ou curiosidade invocada pelos alunos.

Desta forma, e indo ao encontro da opinião de Ely (1997, citado em Henriques, 2010, p. 30), a docente integrava, adaptava e utilizava este recurso, conjuntamente com outras estratégias, pelo que se tornava uma “mais-valia para a aprendizagem dos alunos, levando-os à construção do seu próprio conhecimento e tornando mais rico todo o processo de ensino-aprendizagem”. Assim sendo, “as TIC na escola devem ser entendidas como um instrumento cultural ao serviço de experiências de aprendizagem educacionalmente relevantes” (Amante, 2007, p. 57).

---

<sup>40</sup> Ao longo desta experiência-chave, utilizei a 1.ª pessoa do plural para me referir a mim e à minha colega de estágio (em contexto EPE), e/ou ao duo que me acompanhou na prática pedagógica, em contexto do 1.º CEB.

Foi com base nas potencialidades que pudemos observar, em ambos os contextos, que optámos, igualmente, por utilizar este instrumento pedagógico na nossa intervenção pedagógica em múltiplas atividades.

Deste modo, refletindo agora acerca da utilização deste recurso educativo em contexto EPE, decidimos, da mesma forma que a educadora cooperante, utilizá-lo maioritariamente para introduzirmos diversas atividades, no sentido de proporcionar uma melhor perceção visual, por parte de todo o grupo de crianças. Posto isto, e a título de exemplo, destaco uma das atividades que considero ter sido benéfica a utilização deste dispositivo. No desenvolvimento da nossa primeira atividade pontual – por nós dinamizada e planeada, que tinha como suporte a história do “Elmer”, de David McKee –, optámos por recorrer à projeção de um suporte digital (*powerpoint*) que continha a toda a história, a fim de todas as crianças conseguirem observar melhor e mais atentamente as imagens que integravam todo o livro, pelo que promoveu e estimulou a participação das mesmas aquando a análise de toda a obra (cf. Figura 16).

Por outro lado, analisando a intervenção desenvolvida no 1.º CEB, optámos, da mesma forma, por utilizar o computador para a projeção de estímulos visuais e auditivos, igualmente na introdução de conteúdos. Contrariamente ao que ocorreu em EPE, recorreremos à utilização deste instrumento para acedermos a diversas pesquisas, utilizando a internet, sempre que alguma dúvida e/ou curiosidade surgisse, por parte do grupo. Amante (2010, p. 48) afirma que a internet constitui uma fonte de “recursos multimédia com inúmeras potencialidades (...)”, pelo que recorriamos à mesma sempre que era pertinente. A título de destaque, ressalvo as múltiplas ocasiões que recorreremos à internet para desenvolvermos jogos interativos, em grande grupo, que fomentavam a participação dos alunos no processo de consolidação dos conteúdos abordados.

Ellis (1974, citado em Catalão & Maia, 2002, p. 29) menciona que “reflectir sobre o tema do computador na educação significa reflectir não a respeito do computador, mas reflectir sobre a educação”. Como sabemos, a escola, tal como a sociedade, evolui, com ou sem tecnologias, dado a sua necessidade de praticar

pedagogias mais inovadoras e ativas, que acompanhem a contemporaneidade. É por esta evolução que nos acompanha que reside o principal desafio da utilização das tecnologias em ambientes educativos, pelo que estas “[têm] como função transpor as barreiras convencionais, proporcionando a este novo ambiente a renovação de conteúdos, objectivos e essencialmente, dos métodos” (Pocinho & Gaspar, 2012, p. 148).

Em jeito de conclusão, acredito no que defende Amante (2007, p. 60) quando declara que para “melhorar a qualidade da educação passa, entre muitas outras coisas, por saber tirar partido dessa tecnologia”. Assim sendo, saliento o papel do educador/professor, que se torna preponderante nesta alteração de paradigma, enquanto “promotor de valores fundamentais e conhecimentos específicos” (Pocinho & Gaspar, 2012, p. 146). Desta forma, considero que a utilização das TIC, em contexto educativo, é hoje uma mais-valia, pela diversidade de dinâmicas e pela criação de contextos de troca e interação que nos disponibiliza (Paiva, 2002).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Alcançada a meta final desta etapa de formação, que culminou com a realização deste documento escrito, torna-se imprescindível tecer uma breve reflexão do fruto das experiências de ensino e de aprendizagem que marcaram o meu itinerário formativo. De acordo com Marcelo (1992), a formação de professores constitui um dos aspetos fulcrais e essenciais de qualquer sistema educacional, pelo que, neste sentido, torna-se incoerente separar a aprendizagem teórica da formação prática de ensino (Estrela, 2003). Desta forma, a integração de uma componente prática, ao longo da formação inicial, tornou-se “um meio necessário para o sucesso da teoria” (Malaguzzi, 1999, p. 97).

Arends (2008, p. 26) defende que “a arte do ensino profissional pode ser aprendida (...) [mas que] é a experiência, acompanhada de uma análise e reflexão aprofundada, a responsável por esta aprendizagem”. Da mesma forma, o papel do professor “implica abraçar um desafio e um projecto. Desafio no sentido da intranquilidade provocada pela irrepitibilidade dos actos educativos. Projecto no sentido da sua implicação no seu próprio processo de desenvolvimento profissional e pessoal” (Gonçalves, 2006, p. 9). Neste sentido, destaco que o processo de reflexão e de discussão conquistou um papel ativo ao longo do meu percurso, proporcionado concomitantemente com a equipa educativa que me acompanhou – colegas de estágio e educadora/professora cooperantes – com vista ao melhoramento da qualidade das minhas intervenções, uma vez que, como defende Schön (2000), a reflexão da nossa própria prática torna-se fundamental para o desenvolvimento profissional.

Um outro aspeto que merece ser tido em consideração e que criou, naturalmente, condições favoráveis para que ocorressem melhorias a nível da prática pedagógica, prende-se com o carácter sequenciado e sistemático das orientações teóricas que nos foram proporcionadas pelos nossos supervisores/orientadores, que visavam a partilha de episódios e, conseqüente análise, discussão e reflexão dos mesmos, promovendo e estimulando, desta forma, o pensamento crítico, com vista ao desenvolvimento, em contexto prático, de competências e atitudes para um desempenho mais eficaz. Na definição de Rangel (1988, pp. 13 e 14), a supervisão traduz-se por ser “um trabalho de assistência ao

profissional, em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controlo, avaliação e actualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”. Assim sendo, o supervisor tem a função de estimular o grupo à percepção das suas ações, com vista ao aprimoramento das mesmas (op cit.).

Em ambos os contextos que desenvolvi a minha ação pedagógica senti que fui obtendo uma evolução progressiva ao longo das minhas intervenções, que se espelharam na conquista de uma maior confiança e segurança em mim mesma. Importa, aqui, salientar que a colaboração e a cooperação que mantive com as minhas parceiras de estágio detiveram, da mesma forma que os momentos de partilha e de reflexão, um papel preponderante neste progresso, uma vez que, em parceria, fomos adquirindo a “capacidade de aprender uma prática, um aprender fazendo, resultante da experiência e da interação com os outros sujeitos” (Pacheco, 1995, p. 162). Assim sendo, concordando com Hargreaves (1998), o diálogo, a cooperação e a colaboração que se estabelecem, durante a prática pedagógica, conduzem, conseqüentemente, a uma reflexão mais crítica da mesma.

Não posso deixar de referir o que, para mim, foi o pilar mais estimulador da minha determinação e motivação ao longo desta caminhada. A relação e a união que estabeleci com as crianças com que desenvolvi a minha ação pedagógica foi, sem dúvida, o fator mais expressivo que catalisou este meu percurso, da mesma forma que promoveu um ambiente mais agradável, securizante e promotor do processo de ensino e de aprendizagem. Strecht (1998) defende que a oportunidade de criar momentos de aprendizagem depende não só da capacidade dos professores para ensinar, mas também da qualidade da relação emocional e afetiva que se estabelece entre o professor e o aluno.

Foi seguindo esta linha de pensamento que decidi atribuir o título “Fortificar relações para multiplicar as aprendizagens” a este documento. Considero que, ao longo do meu percurso formativo, esta foi a maior força que conduziu as minhas práticas e, ao mesmo tempo, me fizeram crescer, não só a nível profissional, mas também a nível pessoal. Simultaneamente, sinto que esta relação positiva proporcionou momentos de aprendizagem mais significativos, por parte das

crianças, uma vez que havia, desta forma, um maior envolvimento e participação, pelo facto de se sentirem mais seguras e motivadas, tendo em conta que “os ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, por padrões elevados e por uma atitude afectuosa são mais conducentes à persistência por parte dos alunos” (Arends, 2008, p. 151).

Este percurso formativo traduziu-se por ser um desafio vigoroso, marcado por altos e baixos, mas que, indubitavelmente e simultaneamente, me fizeram crescer como futura profissional. Se, por um lado, aprendi e vivenciei o que devo colocar em prática, também pude refletir acerca do que não devo fazer. Levo comigo a maior aprendizagem que pude reter ao longo desta longa caminhada: sermos capazes de ouvir as crianças. Ao promovermos a escuta das crianças, estamos a tomá-las como seres competentes, envolvendo-as, assim, nos processos de ensino e de aprendizagem, fazendo com que sejam coconstrutoras da sua educação (Oliveira-Formosinho, 2013). Ao mesmo tempo, desenvolveremos as nossas práticas tendo em vista os interesses e as necessidades das mesmas.

Por outro lado, considero de extrema importância a necessidade de dar continuidade ao processo de formação, uma vez que esta profissão requer que estejamos em constante atualização, tendo em conta que os saberes não são eternos (Cunha, 2008). As competências profissionais e os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial não podem ser encarados como suficientes, pelo que é necessário promover um desenvolvimento contínuo e progressivo ao longo de toda a carreira docente. Neste sentido, “a formação de professores tem que ser vista como um processo contínuo e coordenado, constituído por sucessivas etapas” (op. cit., p. 132), a fim de oferecer as melhores respostas às mudanças da sociedade atual. Medeiros (2008, p. 70) entende que

*(...) todos os professores[/educadores], após a sua formação inicial, deveriam continuar a adotar uma postura reflexiva na sua prática pedagógica, uma vez que só através da reflexão se poderá melhorar o processo de ensino-aprendizagem e promover o sucesso escolar, como também o seu desenvolvimento íntegro, pessoal e profissional.*

Despeço-me desta singular etapa – esculpida num conjunto de muitas que se avizinham – de coração cheio. As aprendizagens mútuas, os sorrisos, os frutos que se vão colhendo e, naturalmente, o gáudio que nos abraça a cada batalha conquistada, provocam em mim um sentimento de realização e, ao mesmo tempo, de desejo. Desejo que me preenche. Desejo que continue. Desejo que nunca acabe.

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

(Paulo Freire)

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## A

- Afonso, N. (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Inovação*, 6: 131-155.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Edições Pedagogo. Mangualde.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto Editora. Porto.
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 3: 51-64.
- Amante, L. (2010). *As Tecnologias Digitais na Escola e na Educação Infantil*. Editora Melo. Pinhais.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. Em I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora. Porto.
- André, M. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Papyrus. São Paulo.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill. Lisboa.

## B

- Barbeiro, L. & Vieira, R. (1996). *A Criança, a Família e a Escola – Vamos brincar? Vamos aprender?* Núcleo Editorial da Escola Superior de Educação de Leiria. Leiria.
- Barbosa, M. (2008). *Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa.

- Barenboim, D. (2009). *Está tudo ligado: O poder da Música*. Bizâncio. Lisboa.
- Barreira, A. (2007). *O computador na aula de matemática*. Dissertação de Mestrado em Matemática. Universidade Portucalense, Porto.
- Barth, B. (1996), *O Saber em Construção. Para uma pedagogia da Compreensão*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Bastos, L. (2006). O trabalho de grupo na aula de língua materna: contributos para o desenvolvimento de competências verbais orais. *Revista Portuguesa de Educação*, 19: 139-155.
- Beauchamp, G. (2012). *ICT in the Primary School: From Pedagogy to Practice*. Pearson. Harlow.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Rés. Porto.

## C

- Calado, I. (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto Editora. Porto.
- Calafate, L. (1997). A Relação Professor-Aluno. Uma aplicação da Análise Factorial das Correspondências à análise estrutural do comportamento pedagógico. Em A. Estrela, R. Fernandes, F. Costa, I. Narciso & O. Valério, *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino – I Volume* (pp. 363-378). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto.
- Cameron, C., Connor, C. & Morrison, F. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43: 61-85.
- Carita, A., Silva, A., Monteiro, A. & Diniz, T. (1997). *Como ensinar a estudar*. Editorial Presença. Lisboa.

- Catalão, I. & Maia, M. (2002). Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo. Em J. P. Ponte (Org.), *A FORMAÇÃO para a INTEGRAÇÃO das TIC na EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR e no 1.º CICLO do ENSINO BÁSICO* (pp. 27-39). Porto Editora. Porto.
- Chall, J. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* Guilford Press. New York.
- Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com crianças: Perspectivas e Práticas*. Edições ESPF. Porto.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation. London.
- Clark, A. & Statham, J. (2005). Listening to Young Children: Experts in Their Own Lives. *Adoption & Fostering*, 29: 45-56.
- Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. Cortez. São Paulo.
- Correia, J. (2005). *Estereoscopia Digital no Ensino da Química*. Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora. Porto.
- Correia, S., Andrade, M. & Alves, E. (2001). *Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação: Propostas de Trabalho e Materiais de Apoio*. Cnotinfor, Lda. Coimbra.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Edições ASA. Porto.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor. Bases de uma Sistematização Teórica*. Casa do Professor. Braga.

## D

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas pós-modernas*. Artmed. Porto Alegre.
- Damáσιο, M. (2007). *As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o Processo Educativo*. Nova Veja Editora. Lisboa.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012. *Diário da República n.º 126 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho de 2004. *Diário da República n.º 2177 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001. *Diário da República n.º 201 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. *Diário da República n.º 4 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

## E

- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora. Porto.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora. Porto.
- Estrela, M. T. (2003). Pensamento Ético-deontológico de Professores em Estudos Portugueses. *Cadernos de Educação*, 4: 9-20.

**F**

Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Edições Afrontamento. Porto.

Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar: ensinar a aprender*. Edições Afrontamento. Porto.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento. Porto.

Folque, M. A. (1999). A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Revista Escola Moderna*, 5: 5-12.

Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Livros Horizonte. Lisboa.

Freire, M. (1993). Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano II. Em E. Grossi & J. Bordin (Orgs.), *Construtivismo pós-piagetiano – Um novo paradigma sobre aprendizagem*. Editora Vozes. Petrópolis.

**G**

Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. Em C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança – a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 145-158). Artmed. Porto Alegre.

Giancomantonio, M. (1976). *Os Meios Audiovisuais*. Edições 70. Lisboa.

Giorgi, P. (1980). *A criança e as suas Instituições: A família – A escola*. Livros Horizonte. Lisboa.

Goméz, P. (1992). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. Em A. Nóvoa (Org.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Dom Quixote. Lisboa.

Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto Editora. Porto.

Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

## H

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. McGraw-Hill. Lisboa.

Henriques, I. (2010). *Avaliação do impacto de um software educativo na aprendizagem de uma criança com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado em Multimédia em Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

## J

Jonnaert, P. & Borght, C. (2002). *Criar condições para aprender – O modelo socioconstrutivista na formação de professores*. Artmed. Porto Alegre

## K

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*.  
Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

## L

Lima, J. (Org.). (2002). *Pais e professores – um desafio à cooperação*. Edições  
ASA. Porto.

Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização  
escolar*. Universidade do Minho. Braga.

Lopes, I. (1991). *A Imagem na Comunicação Pedagógica: estudo exploratório  
numa população de ensino secundário*. Tese de Mestrado. Faculdade de  
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra,  
Coimbra.

Lopes, J. (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e  
Problemas de “Ensinar”*. Quarteto Editora. Coimbra.

Lopes, J. (2009). *Comportamento, Aprendizagem e “Ensinar” na Ordem e  
Desordem da Sala de Aula*. Psiquilíbrios Edições. Braga.

Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*.  
EPU. São Paulo.

## M

Malaguzzi, L. (1999). Histórias, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L.  
Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança – a abordagem de  
Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Artmed.  
Porto Alegre.

- Malho, J. (2006). *Criança, Família, Escola, que relação?* Em Boletim do IAC. Lisboa. Separata n.º 19, n.º 81 (Julho-Setembro 2006), pp.1-4.
- Marcelo, C. (1992). A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In Nóvoa, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação* (pp. 51-76). Dom Quixote. Lisboa.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri. Lisboa.
- Masseto, M. (1996). *Didática: A aula como centro*. FTD. São Paulo.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora. Porto.
- Medeiros, R. (2008). *O Contributo da Formação Contínua Sobre o Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Infância. Um estudo com educadores de infância da Ilha de São Miguel*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Especialidade de Educação de Infância. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Edições ASA. Lisboa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 3: 41-50.
- Molero, M. (1991). *El método: Su teoría y su práctica*. Dykinson. Madrid.
- Morales, P. (2001). *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. Edições Loyola. São Paulo.
- Moreira, P. (2014). *Stop! Disciplina e autocontrolo*. Porto Editora. Porto.

**N**

- Nascimento, M. J. (2007). *Pensamento e práticas disciplinares de professores*. Educa. Lisboa.
- Naughton, S. (2004). *Preschool issues concerning english language learners and immigrant children. The importance of family engagement*. Children Now. Oakland.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto Editora. Porto.
- Nogueira, J. (1998). *Didáctica da Educação Tecnológica*. Universidade Aberta. Lisboa.

**O**

- Oliveira, M. (2010). *Relação família-escola e participação dos pais*. Dissertação de Mestrado em Educação na Área de Especialização de Administração Educacional. Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora. Porto.
- ONU/CDC (1990). *Convenção dos direitos da criança*. (Disponível em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf) e acedido a 21 de abril de 2016).

**P**

- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores. Teoria e praxis*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga.
- Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos professores*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Paiva, J., Paiva, J. & Fiolhais, C. (2002). *Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação pelos Professores Portugueses*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Palma, J. (2003). *Manual de práticas ambientais para o 1.º ciclo do ensino básico: Guia prático e formativo para professores*. Gailivro. Canelas.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill. Lisboa.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, Inc.. California.
- Pereira, M. & Gonçalves, R. (2010). Afetividade: Caminho para a aprendizagem. *Revista Alcance, 1*: 12-19.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Edições ASA. Porto.
- Piaget, J. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento: Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Dom Quixote. Lisboa.
- Pires, J. (2003). Concepções e Modelos de Planificação Pedagógica. *Revista Escola Moderna, 17*: 5-22.
- Pocinho, R. & Gaspar, J. P. (2012). O uso das TIC e as alterações no espaço educativo. *Exedra, 6*: 143-154.

- Polonia, A. & Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre Família e Escola: Relações Família-Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9: 303-312.
- Ponte, J. P. (2002). AS TIC no início da escolaridade – Perspectivas para a formação inicial dos professores. Em J. P. Ponte (Org.), *A FORMAÇÃO para a INTEGRAÇÃO das TIC na EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR e no 1.º CICLO do ENSINO BÁSICO* (pp. 19-26). Porto Editora. Porto.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto Editora. Porto.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

## R

- Ramos, J. (1997). Da História dos Descobrimentos ao Descobrimto da História: a utilização de micromundos de aprendizagem baseados em computador nos processos de ensino-aprendizagem da História. Em C. Freitas, M. Novais, V. Baptista & J. Ramos, *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem* (pp. 45-63). Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Rangel, M. (1988). *Supervisão pedagógica: Um modelo*. Vozes. Petrópolis.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.

## S

- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto Editora. Porto.

- Sampaio, M. (2009). O plano de actividades como mediador da aprendizagem-ensino. *Revista Escola Moderna*, 34: 5-17.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *Revista Escola Moderna*, 5: 15-24.
- Santos, L. (2000). *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário*. Tese de Doutoramento em Didática da Matemática. Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Santos, R. (2007). *Escola – Família: As Pontes e as Margens de uma Interação Comunicativa numa Escola do 2º Ciclo do Minho Litoral*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Santrock, J. (2009). *Psicologia educacional*. McGraw-Hill. São Paulo.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCI@L*, 2: 46-64.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed. Porto Alegre.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, 35: 5-50.
- Silva, A. & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto Editora. Porto.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Edições Afrontamento. Porto.
- Snyders, G. (1974). *Pedagogia Progressista*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo da infância. *Currículo sem fronteiras*, 6: 25-40.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGraw-Hill. Lisboa.

Strecht, P. (1998). *Crescer vazio. Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos em crianças e adolescentes*. Assírio & Alvim. Lisboa.

## T

Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação, 11*: 162-187.

Thomacheski, E. & Manganaro, M. (2008). *Planejamento e Avaliação da Escola Básica*. Camões. Curitiba.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

## V

Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem em Educação Pré-Escolar. *Revista Escola Moderna, 42*: 5-12.

Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa. Em L. Katz, J. Ruivo, I. Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 131-158). Ministério da Educação. Lisboa.

Vasconcelos, T. (2005). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto Editora. Porto.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência – DGIDC. Lisboa.

Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina. Coimbra.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Coleção em Foco*. Edições Asa. Rio Tinto.

## W

Walsh, D., Tobin, J. & Graue, E. (2010). A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância. Em B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

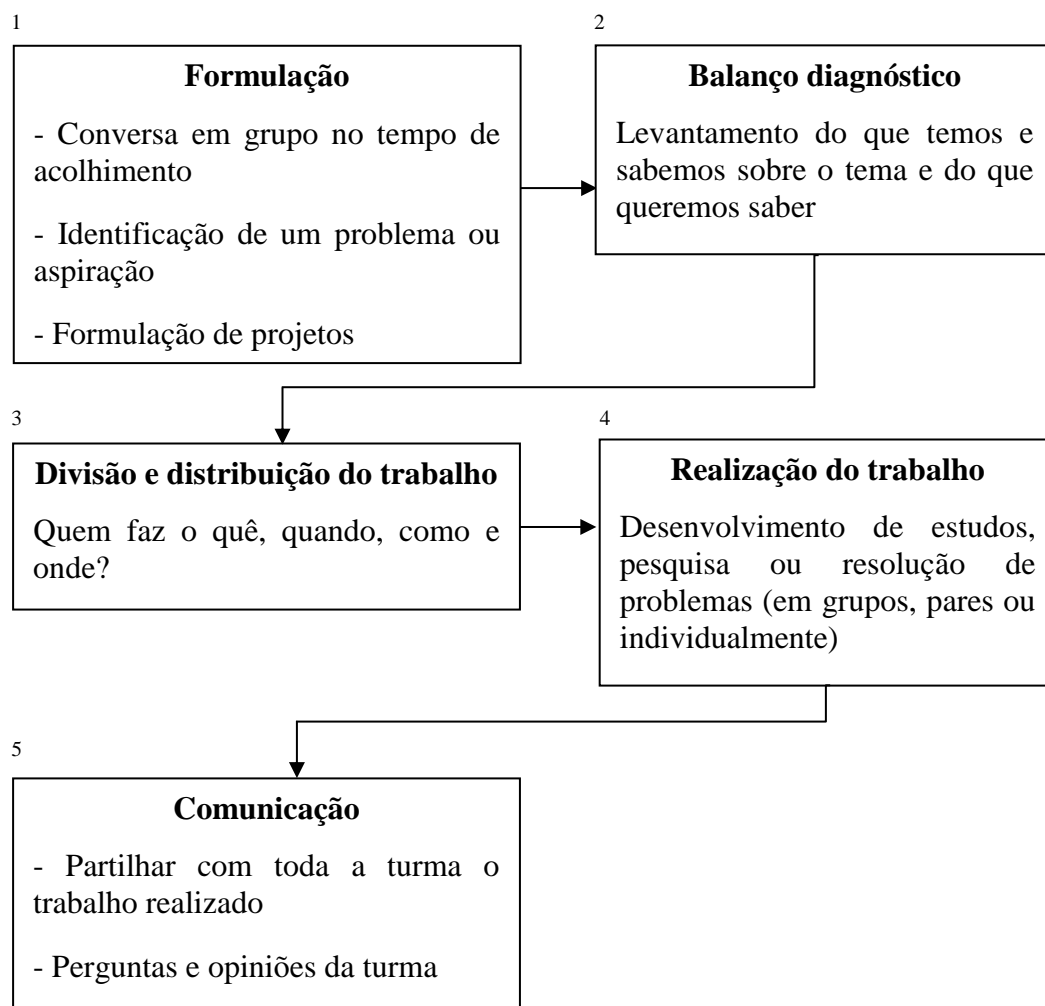
## Z

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.

## **ANEXOS**



## Anexo I – Planificação dos projetos<sup>41</sup>



Adaptado de Lúcia Grave-Resendes

**Figura 1** - Esquema representativo da planificação dos projetos

<sup>41</sup> Retirado de Niza (2013, p. 152).



## **APÊNDICES**



## **SECÇÃO A**

### *Educação Pré-Escolar*



## Apêndice 1 – Áreas da sala de atividades



**Figura 2** – Área Central Polivalente/Área da Expressão Plástica



**Figura 3** – Área da Biblioteca e Documentação



**Figura 4** – Área da Oficina de Escrita e Reprodução



**Figura 5** – Área da Matemática



**Figura 6** – Área das Ciências/Experiências



**Figura 7** – Área do “Faz de Conta”



**Figura 8** – Área do Computador



**Figura 9** – Área do Cavalete





**Figura 12** – Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de Manutenção da Sala e Apoio às Rotinas



Figura 13 – Diário de Grupo

**Lista de Projetos**

| Nome do Projeto                | Quem faz                             | Quando começa | Quando acaba | Quando termina |
|--------------------------------|--------------------------------------|---------------|--------------|----------------|
| Tartaruga                      | Afonso<br>Ana<br>Beatriz<br>Carolina | 3-10-14       | 7-10-14      | 8-10-14        |
| Peixes de Aquário              | Filipe<br>Marta<br>Emília<br>Leonor  | 13-1-15       | 15-1-15      | 16-1-15        |
| Folhas do Outono               | todos                                | 1-10-14       | 27-10-14     | 27-10-14       |
| Sopa da Pedra                  | todos                                | 2-10-14       | 13-10-14     | 16-10-14       |
| Sistema Solar                  | todos                                | 7-1-15        | 23-1-15      | 23-1-15        |
| Teatro - A Casa da Mosca Fosca | todos                                | 19-2-15       |              |                |
| Portugal                       | todos                                | 5-3-15        |              |                |

Figura 14 – Lista Semanal de Projetos

Agenda Semanal

| 2ª Feira  | 3ª Feira  | 4ª Feira  | 5ª Feira   | 6ª Feira  |
|---|---|---|--|---|
| Acolhimento em Conselho   | Acolhimento em Conselho   | Acolhimento em Conselho   | Acolhimento em Conselho  | Acolhimento em Conselho   |
| Atividades e Projetos   | Expressão Motora  | Atividades e Projetos   | Atividades e Projetos  | Atividades e Projetos   |
|  |  |  |  |  |
| Expressão Musical   | Atividades e Projetos   | Visitas, Saídas e Surpresas   | História e Dramatizações   | Reunião de Conselho   |
|  |  |  |  |  |

**Figura 15** – Agenda Semanal

### Apêndice 3 – Ficha 1G: avaliação geral do grupo (SAC)

**Semana:** 9 a 20 de março

**Grupo:** 5 anos

**Nº total de crianças:** 23

**Observadores:** Ana Carolina Sousa e Ana Rita Duarte

| Nome  | Nível geral de bem-estar |   |   |   |   |   | Nível geral de implicação |   |   |   |   |   | Comentários  |
|-------|--------------------------|---|---|---|---|---|---------------------------|---|---|---|---|---|--|
|       | 1                        | 2 | 3 | 4 | 5 | ? | 1                         | 2 | 3 | 4 | 5 | ? |  |
| A. A. |                          |   | X |   |   |   |                           |   | X |   |   |   | Falta de atenção   |
| A. R. |                          |   | X |   |   |   |                           |   | X |   |   |   | Falta muito ao J.I.  |
| A. S. |                          |   |   | X |   |   |                           |   |   |   | X |   | Revela alguma timidez, porém dá a sua opinião devidamente fundamentada |
| A. C. |                          |   |   | X |   |   |                           |   |   | X |   |   |  |
| B. C. |                          |   |   |   | X |   |                           |   |   |   | X |   |  |
| C. N. |                          |   |   |   | X |   |                           |   |   |   | X |   | Bastante implicada e dá a sua opinião devidamente fundamentada         |
| D. S. |                          |   |   | X |   |   |                           |   |   | X |   |   |  |
| F. B. |                          | X |   |   |   |   |                           |   | X |   |   |   | Revela cansaço: “fecha os olhos” constantemente durante as atividades  |
| F. M. |                          |   |   |   | X |   |                           |   |   | X |   |   | Manifesta muito interesse pela vida dos adultos                        |
| G. C. |                          |   |   |   | X |   |                           |   |   |   | X |   | Bastante implicada e dá a sua opinião devidamente fundamentada         |
| I. B. |                          |   |   | X |   |   |                           |   |   | X |   |   |  |
| J. F. |                          |   |   | X |   |   |                           |   | X |   |   |   |  |

|          |  |  |   |   |  |  |  |   |   |  |   |
|----------|--|--|---|---|--|--|--|---|---|--|---|
| J. C.    |  |  |   | X |  |  |  |   | X |  | Excelente desenvolvimento.<br>Disfruta plenamente das<br>atividades e explorações   |
| J. A.    |  |  | X |   |  |  |  | X |   |  | Falta muito ao J.I. Dificuldades a<br>nível da comunicação.<br>Dificuldade na execução de<br>algumas tarefas                      |
| L. C.    |  |  |   | X |  |  |  |   | X |  |   |
| M.<br>M. |  |  |   | X |  |  |  |   | X |  |   |
| M. N.    |  |  | X |   |  |  |  | X |   |  | N.E.E. – dificuldade a nível da<br>motricidade global   |
| M. D.    |  |  |   | X |  |  |  |   | X |  |   |
| M. F.    |  |  | X |   |  |  |  | X |   |  | N.E.E. – dificuldade de<br>concentração/execução de<br>algumas tarefas  |
| M.<br>M. |  |  |   | X |  |  |  |   | X |  |   |
| P. B.    |  |  |   | X |  |  |  | X |   |  | Dificuldade ao nível da oralidade<br>por ter chegado recentemente do<br>Brasil e dificuldades no<br>desempenho de algumas tarefas |
| T. O.    |  |  | X |   |  |  |  | X |   |  | Tendência a ser agressivo e<br>distrai-se com muita facilidade  |
| V. F.    |  |  |   | X |  |  |  |   | X |  |   |

**Tabela 1** – Preenchimento da ficha 1G da avaliação dos níveis de bem-estar e de implicação (SAC)

**Verde** – Crianças que, claramente, parecem **usufruir bem** da sua permanência no JI.

**Laranja** – Crianças que parecem funcionar em **níveis médios**, tendencialmente **baixos** ou crianças que suscitam **dúvidas**.

**Vermelho** – Crianças que suscitam **preocupação** em termos de bem-estar ou implicação.

#### Apêndice 4 – Atividade pontual: *Elmer*, de David McKee



**Figura 16** – Leitura e análise da história: *Elmer*, de David McKee



**Figura 17** – Representação do Elmer, através de um desenho

| Áreas                     | Domínios   | Objetivos específicos   | Descrição da atividade  | Recursos humanos e materiais  | Avaliação   |
|---------------------------|--|---|---|---|---|
| Expressão e Comunicação   | Expressão Plástica<br><br>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | - Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;<br><br>- Observar e descrever as ilustrações da história;   | - Realizar uma atividade de antecipação à obra, baseando-se nas ilustrações da capa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem é o elefante?</li> <li>• Como se chamará?</li> <li>• Terá amigos? Quem serão?</li> <li>• Onde vive? (...)</li> </ul>   | - Estagiárias e crianças (23 crianças)<br><br>- Livro   | Grelhas de avaliação<br><br>Notas de campo  |
| Formação Pessoal e Social |  | - Interagir verbalmente;<br><br>- Reconhecer e identificar características dos elementos da história;<br><br>- Recontar a história;<br><br>- Descrever acontecimentos da história com a sequência apropriada;<br><br>- Desenvolver a imaginação, a criatividade e o sentido estético; | - Projetar o livro e realizar a leitura oral da obra;<br><br>- Após a leitura colocar questões ao grupo acerca da obra, de modo a que as crianças a interiorizem e façam o reconto oral da história. Por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se chama o elefante?</li> <li>• Como é o elefante? Era o Elmer um elefante igual a todos os outros?</li> <li>• Porquê que os outros animais gostavam tanto do Elmer?</li> <li>• Do que é que o Elmer está farto?</li> <li>• Que partida pregou o Elmer aos amigos? Como se sentiram os amigos?</li> <li>• O que se faz no dia do Elmer?</li> <li>• O que aprendemos com o Elmer?</li> </ul> | - Projetor<br><br>- Computador<br><br>- Folhas de papel<br><br>- Lápis de cor, cera, canetas e tintas | Observação direta<br><br>Registo diversos de observação direta:<br>Fotografias e diálogos/ comentários das crianças |
| Conhecimento do Mundo     |  | - Reconhecer e respeitar as diferenças.   | - Após a leitura e discussão da história propomos a seguinte atividade, com base na pintura de um elefante: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagina que és um elefante e vais festejar o Dia do Elmer. Como te vais pintar?</li> </ul>   |   |   |

Tabela 2 – Planificação da atividade: *Elmer*, de David McKee

### Apêndice 5 – Atividade pontual: “Mãos à obra!”

| Áreas                     | Domínios                             | Objetivos específicos  | Descrição da atividade  | Recursos humanos e materiais           | Avaliação  |
|---------------------------|--------------------------------------|--|---|--|--|
| Expressão e Comunicação   | Expressão Plástica                   | - Observar, descrever e desenhar a planta do JI;   | - Inicia-se a atividade com a projeção de uma pequena história – Mãos à Obra! -, da nossa autoria, que explica que materiais e intervenientes são utilizados na construção dos espaços das casas nos dias de hoje.  | - Estagiárias e crianças (23 crianças) | - Grelhas de avaliação (SAC)                     |
|                           | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | - Despertar noções de espaço;  |   | - Computador                           | - Notas de campo                                 |
| Formação Pessoal e Social | Matemática                           | - Desenvolver a sensibilidade para compreender a diferença entre espaço interior e exterior; | - Após a leitura da história, colocaremos questões ao grupo, acerca da história que ouviram. Por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como eram as casas antigamente? São iguais às dos dias de hoje?</li> <li>• Quem é que desenha e constrói as casas?</li> <li>• Que materiais são utilizados?</li> <li>• O que é uma planta e para que serve?</li> </ul> | - Projetor                             | - Observação direta                              |
|                           |                                      | - Desenvolver a imaginação, a criatividade e o sentido estético;                             |   | - Papel de cenário/ cartolina          | - Registos diversos de observação direta:        |
|                           |                                      | - Partilhar informação oralmente, através de frases coerentes.                               | - Visita à Direção de Estudos e Projetos da Câmara Municipal, de forma a proporcionar o contacto direto com alguns materiais de construção utilizados pelos Arquitetos e Engenheiros.   | - Lápis                                | Fotografias e diálogos/ comentários das crianças |
|                           |                                      |  | - Numa fase posterior, as crianças são convidadas a fazer o desenho, em grande grupo e com o nosso apoio, da planta do J.I., que será utilizado como recurso na criação do mapa do JI, incorporado na Abordagem de Mosaico.   | - Lápis de cor, cera, canetas e tintas |  |

**Tabela 3 – Planificação da atividade: “Mãos à obra”**



**Figura 18** – Introdução à atividade: “Mãos à obra!”



**Figura 19** – Crianças a construírem a planta do JI



**Figura 20** – Visita à Direção de Estudos e Projetos da Câmara Municipal

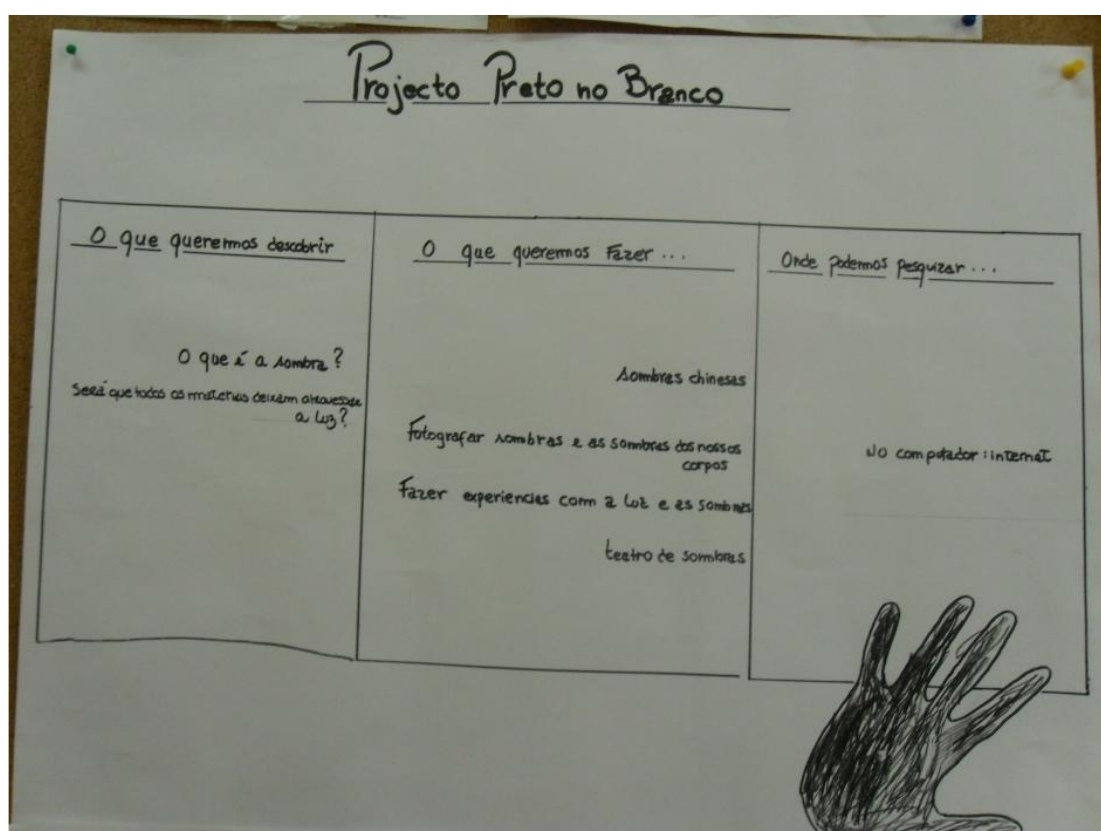
## Apêndice 6 – Projeto: *Preto no Branco*



**Figura 21** – Ponto de partida do projeto: criança a fazer transparecer a sombra de um cão com a sua mão



**Figura 22** – Exemplo de uma sombra chinesa: coelho



**Figura 23** – O que queremos descobrir? O que queremos fazer? Onde podemos pesquisar?

| Áreas                     | Domínios  | Objetivos   | Descrição da atividade   | Recursos humanos e materiais   | Avaliação  |
|---------------------------|---|---|--|--|--|
| Formação Pessoal e Social | Área Transversal  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar os efeitos de luz e sombra, utilizando como fonte de luz uma lanterna</li> <li>- Explorar a sombra das mãos</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicialmente, dever-se-á escurecer a sala, para que não haja incidência de luz, de forma a que esta se mantenha completamente escura.</li> <li>- As crianças deverão explorar na caixa de sombras (previamente elaborada por nós, estagiárias) e, com uma lanterna, as várias imagens podem ser criadas com as sombras das mãos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixa de sombras</li> <li>- Lanterna</li> <li>- Ficheiro de Sombras Chinesas</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelhas de avaliação (SAC)</li> <li>- Notas de campo</li> <li>- Observação direta</li> </ul>        |
| Expressão e Comunicação   | Expressão Motora<br><br>Expressão Dramática<br><br>Expressão Plástica | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a sensibilização às ciências, despertando a curiosidade e o desejo de saber</li> <li>- Incentivar o jogo dramático</li> <li>- Desenvolver a motricidade fina, utilizando as mãos</li> <li>- Desenvolver a Expressão Plástica enquanto meio de representação e comunicação (moldes)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A exploração, numa fase inicial, deverá ser livre e, posteriormente, deverão tentar imitar algumas das sombras chinesas que constam no Ficheiro de Sombras Chinesas por nós elaborado.</li> <li>A atividade deverá decorrer em grupos de duas crianças</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiárias e crianças (23 crianças)</li> <li>- Cartolina preta</li> <li>- Moldes de algumas figuras</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos diversos de observação direta: Fotografias e diálogos/ comentários das crianças</li> </ul> |
| Conhecimento do Mundo     |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como proposta complementar a esta atividade, as crianças poderão realizar alguns moldes de algumas figuras (em cartolina preta), para que, posteriormente, os possam utilizar como personagens, na exploração da caixa de sombras.</li> </ul>   |  |  |

**Tabela 4** – Planificação da atividade: “Brincar com as sombras”

| Áreas                     | Domínios                                    | Objetivos   | Descrição da atividade   | Recursos humanos e materiais   | Avaliação   |
|---------------------------|---|---|--|--|---|
| Formação Pessoal e Social | Área Transversal                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a motricidade global</li> <li>- Explorar a sombra produzida pelo corpo, utilizando como fonte de luz um projetor</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nesta atividade, utilizaremos um lençol branco, um projetor e uma máquina fotográfica para eternizar as sombras produzidas pelas crianças.</li> <li>- Numa fase inicial, a exploração, por parte das crianças, será de forma livre, onde estas podem explorar algumas formas e figuras feitas com o próprio corpo.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiárias e crianças (23 crianças)</li> <li>- Projetor (como fonte de luz)</li> <li>- Lençol branco</li> <li>- Máquina fotográfica</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelhas de avaliação (SAC)</li> <li>- Notas de campo</li> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos diversos de observação direta:<br/>Fotografias e diálogos/ comentários das crianças</li> </ul> |
| Expressão e Comunicação   | Expressão Motora<br><br>Expressão Dramática | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilitar o reconhecimento dos colegas, através das sombras de perfil por eles produzidas</li> <li>- Explorar as possibilidades e as limitações do próprio corpo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posteriormente, as crianças colocam-se, à vez, perto do lençol, para garantir a nitidez da sombra e, do outro lado, serão fotografadas por nós, estagiárias. Será trabalhada a posição frontal da criança e a de perfil para facilitar o reconhecimento posterior pelo resto do grupo.</li> <li>- Numa fase posterior, serão apresentadas, em grande grupo, as imagens fotografadas, para que a partir das características físicas as crianças possam reconhecer e nomear o colega fotografado.</li> <li>- No fim desta atividade será elaborado um painel com todas as fotografias e este será exposto na sala.</li> </ul> |  |   |
| Conhecimento do Mundo     |   |   |  |  |   |

**Tabela 5** – Planificação da atividade: “Quem sou eu?”

| Áreas                     | Domínios         | Objetivos   | Descrição da atividade  | Recursos humanos e materiais  | Avaliação  |
|---------------------------|------------------|---|---|---|--|
| Formação Pessoal e Social | Área Transversal | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar experiências com alguns materiais e objetos do quotidiano</li> <li>- Comparar alguns materiais segundo algumas propriedades: opaco, translúcido e/ou transparente</li> <li>- Agrupar os mesmos materiais, segundo as propriedades acima mencionadas</li> <li>- Organizar dados, utilizando tabelas de registo</li> <li>- Verificar as hipóteses construídas, através da observação/experiência, de forma a organizar e sistematizar os conhecimentos recolhidos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nesta atividade, em diálogo, em grande grupo, com as crianças, levantaremos a seguinte questão: será que todos os materiais se deixam atravessar pela luz?</li> <li>- Para explorar esta questão com as crianças, iremos disponibilizar um conjunto de objetos, feitos de materiais diferentes, como por exemplo: uma folha de cartolina, papel vegetal, plástico A, plástico B, plástico C e papel celofane colorido.</li> <li>- Posteriormente, sugeriremos que as crianças observem um determinado objeto através de cada um dos materiais, mantendo sempre as distâncias. Numa fase posterior, registaremos as observações numa tabela de registo do tipo que se apresenta em anexo (anexo 1).</li> <li>- Em seguida, organizaremos os dados e solicitaremos às crianças que relacionem a forma como veem o objeto através do material, com a propriedade que lhe está subjacente: transparente, translúcido e opaco. Através de um diálogo com as crianças, ajudaremos à construção destes conceitos.</li> <li>- Primeiro, agruparão os objetos/materiais através dos quais: não é possível ver o objeto; é possível ver o objeto de forma nítida; é possível ver o objeto, mas de forma pouco nítida.</li> <li>- De seguida, irão sistematizar características comuns a todos os objetos/materiais pertencentes ao mesmo grupo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiárias e crianças (23 crianças)</li> <li>- Folha de cartolina</li> <li>- Papel vegetal</li> <li>- Plástico A (transparente)</li> <li>- Plástico B (translúcido)</li> <li>- Plástico C (opaco)</li> <li>- Papel celofane colorido</li> <li>- Tabelas de registo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelhas de avaliação (SAC)</li> <li>- Notas de campo</li> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos diversos de observação direta: Fotografias e diálogos/comentários das crianças</li> </ul> |
| Expressão e Comunicação   | Matemática       |   |   |   |  |
| Conhecimento do Mundo     |                  |   |   |   |  |

**Tabela 6** – Planificação da atividade: “Opaco, transparente ou translúcido?”

| Áreas                     | Domínios   | Objetivos  | Descrição da atividade   | Recursos humanos e materiais  | Avaliação   |
|---------------------------|--|--|--|---|---|
| Formação Pessoal e Social | Área Transversal                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que a nossa sombra se altera sempre que mudamos de posição</li> <li>- Compreender que, dependendo do modo como nos posicionamos em relação ao sol, as sombras alteram a sua posição</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicialmente, iremos ler o poema “A Sombra”, de Luísa Ducla Soares, em grande grupo, uma vez que este está relacionado com a temática do projeto.</li> <li>- De seguida, iremos analisar e explorar, em grande grupo, uma vez que esta poesia inclui aspetos sobre as sombras que poderão ser analisados do ponto de vista da matemática, nomeadamente o facto da nossa sombra se alterar sempre que mudamos de posição, bem como permite, também, a conexão com o domínio da linguagem oral, uma vez que a poesia constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema “A Sombra”, de Luísa Ducla Soares, exposto numa cartolina</li> <li>- Lápis</li> <li>- Caneta</li> <li>- Estagiárias e crianças (23 crianças)</li> <li>- Tabela de registo (rimas, sons) também exposto na mesma cartolina</li> <li>- Cartolina</li> <li>- Fotografias</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo</li> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos diversos de observação direta: Fotografias e diálogos/ comentários das crianças</li> </ul> |
| Expressão e Comunicação   | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita<br><br>Matemática | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética, através da poesia</li> <li>- Fomentar o diálogo/ discussão em grande grupo</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com isto, iremos, em grande grupo, analisar e anotar as palavras que rimam, bem como discutir o porquê de essas rimarem (terminam com o mesmo som).</li> <li>- Finalmente, deslocar-nos-emos ao quintal, em grande grupo, de forma a consolidar os conceitos previamente adquiridos: quando mudamos de posição, a sombra também se altera; dependendo do modo como nos posicionamos em relação ao sol, as sombras alteram a sua posição.</li> </ul>   |   |   |
| Conhecimento do Mundo     |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar o carácter lúdico da linguagem (rimas)</li> <li>- Compreender que as palavras que rimam terminam com o mesmo som</li> <li>- Proporcionar a oportunidade de “imitar” a escrita</li> <li>- Observar e contornar sombras</li> <li>- Promover a sensibilização às ciências, despertando a curiosidade e o desejo de saber</li> </ul> |  |   |   |

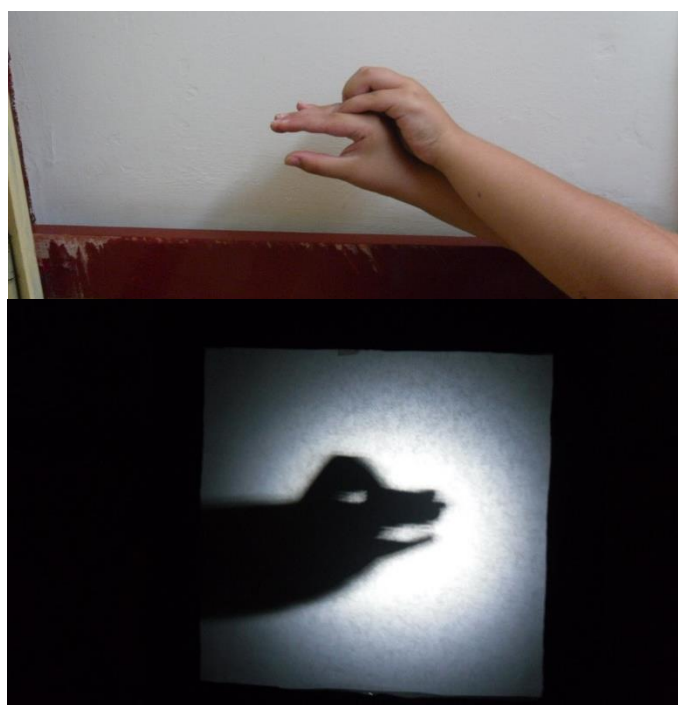
**Tabela 7** – Planificação da atividade: *A sombra*, de Luísa Ducla Soares

| Áreas                     | Domínios         | Objetivos  | Descrição da atividade  | Recursos humanos e materiais  | Avaliação   |
|---------------------------|------------------|--|---|---|---|
| Formação Pessoal e Social | Área Transversal | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar as hipóteses construídas através da observação/experiência de forma a organizar e sistematizar os conhecimentos recolhidos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta atividade desenvolver-se-á em dois momentos do dia: de manhã e à tarde.</li> <li>- Iniciaremos esta atividade com uma questão-problema: será que a posição da nossa sombra se altera ao longo do dia? (registo das respostas das crianças)</li> <li>- De manhã, iremos marcar no chão do quintal, um ponto em que uma criança deverá permanecer. Com giz, iremos contornar a sombra formada. De seguida, esta deverá ser fotografada.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiárias e crianças (23 crianças)</li> <li>- Giz</li> <li>- Tabela de registo</li> <li>- Globo terrestre</li> <li>- Lanterna</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelhas de avaliação (SAC)</li> <li>- Notas de campo</li> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos diversos de observação direta: Fotografias e diálogos/ comentários das crianças</li> </ul> |
| Expressão e Comunicação   | Matemática       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber que as sombras mudam em comprimento e direção ao longo do dia</li> <li>- Organizar dados, utilizando uma tabela de registo</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- À tarde, retomaremos a atividade com a mesma criança, e em cima do mesmo ponto, iremos marcar, da mesma forma, a nova posição da sombra.</li> <li>- Posteriormente, num diálogo em grande grupo, será explicado que a posição da Terra, em relação ao Sol, altera-se ao longo do dia (exemplificar com o globo terrestre e uma lanterna) e é por isso que existe a noite e o dia. Logo, conclui-se, também, que a sombra muda de posição ao longo do dia.</li> <li>- Ao longo da experiência, iremos preencher a tabela de registo.</li> </ul> |   |   |
| Conhecimento do Mundo     |                  |  |   |   |   |

**Tabela 8** – Planificação da atividade: “Observar e contornar as sombras”



**Figura 24** – Caixa e ficheiro de sombras chinesas: “Brincar com as sombras”



**Figura 25** – Atividade: “Brincar com as sombras”



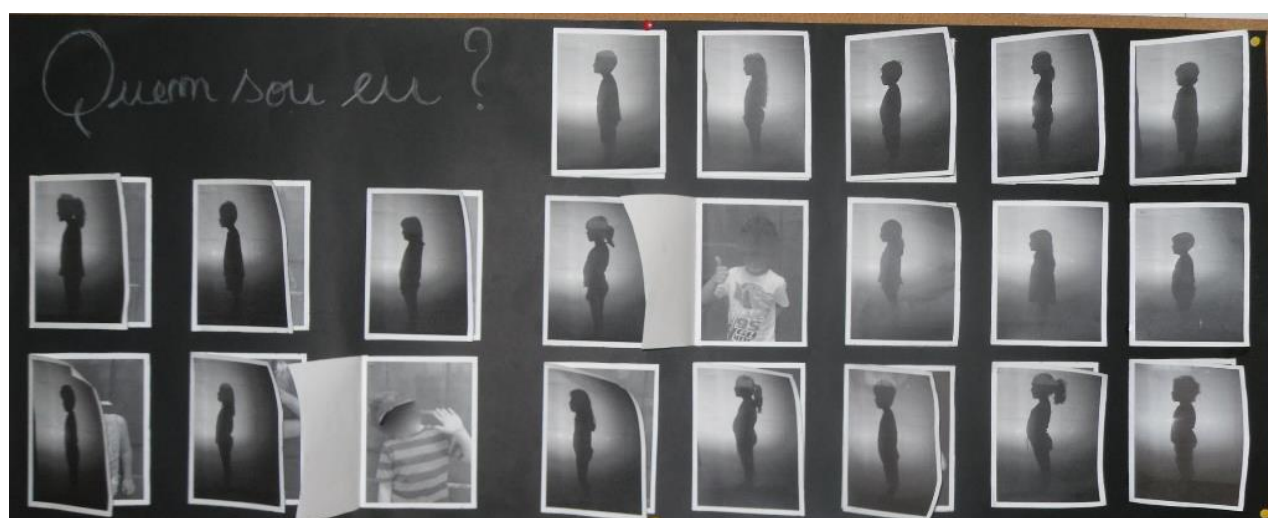
**Figura 26** – Exploração e construção de moldes: “Brincar com as sombras”



**Figura 27** – Exploração, na caixa de sombras, dos moldes construídos: “Brincar com as sombras”



**Figura 28** – Atividade: “Quem sou eu?”



**Figura 29** – Resultado final: “Quem sou eu?”



**Figura 30** – Atividade: “Opaco, transparente ou translúcido?”



**Figura 31** – Registo das conclusões: “Opaco, transparente ou translúcido?”



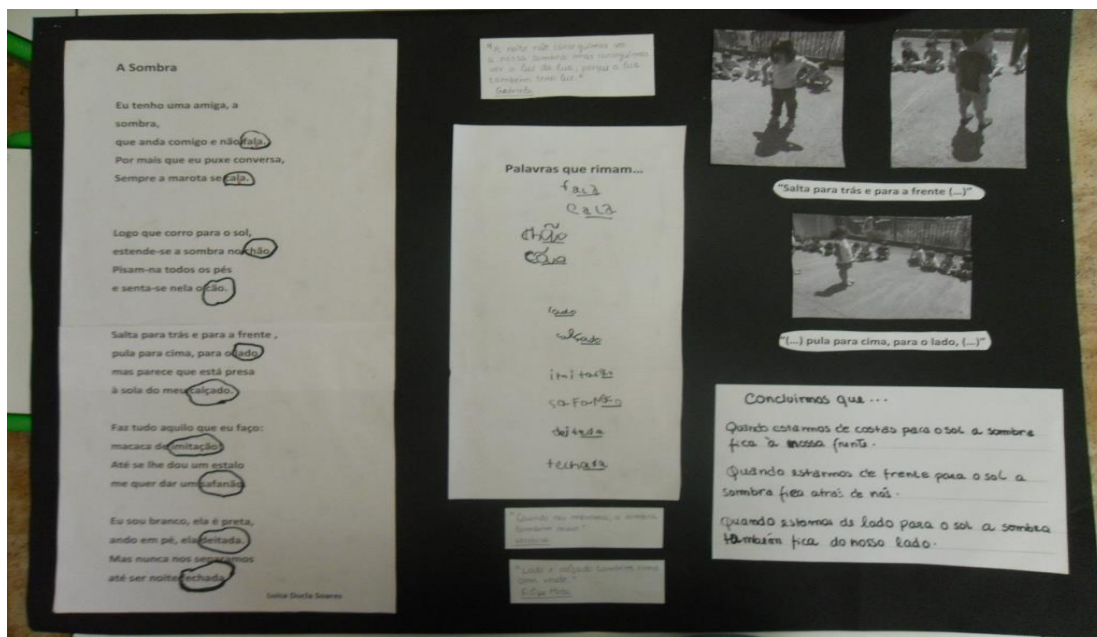


Figura 34 – Afixação da análise do poema: *A sombra*, de Luísa Ducla Soares



Figura 35 – Exploração das sombras do próprio corpo, analisando diversas perspetivas



**Figura 36** – Contorno da sombra da mesma criança, no quintal, na parte da tarde: “Observar e contornar as sombras”



**Figura 37** – Conclusões observadas - alteração verificada da parte da manhã para a parte da tarde: “Observar e contornar as sombras”



| Avaliação do Projeto  |
|---|
| <b>O que Aprendemos...</b>  |
| <p>“Quando mudamos de sítio a sombra também muda de sítio.” (G. C.)</p> <p>“A sombra muda de tamanho com o passar do dia.” (V. F.)</p> <p>“A sombra está sempre colada aos nossos pés.” (L. C.)</p> <p>“Quando estamos de costas para o sol a sombra fica à nossa frente.” (M. D.)</p> <p>“Aprendi que quando estamos de frente para o sol a sombra fica atrás de nós.” (F.S.)</p> <p>“Quando estamos de lado para o sol a sombra também fica ao nosso lado.” (A. S.)</p> <p>“A Terra vai girar muito devagar para passar o dia e a noite, por isso, a sombra muda de sítio.” (C.N.)</p> <p>“Quando o sol está lá em cima a nossa sombra é mais pequenina.” (J.C.)</p> <p>“Existem materiais que não deixam passar a luz, são os opacos.” (B. C.)</p> |
| <b>O que mais Gostámos...</b>   |
| <p>“Eu gostei de tudo!” (F.S.)</p> <p>“Eu gostei de aprender a fazer sombras de animais com as mãos.” (M. N.)</p> <p>“Gostei de tirar fotografias á sombra do meu corpo e de ver as sombras dos outros meninos.” (L. C.)</p> <p>“Gostei de fazer o teatro das sombras do livro <i>A que sabe a lua?</i> para apresentar aos meninos das outras salas.” (J.C ); (A.S); (F.S.) ...</p>  |
| <b>O que menos Gostámos...</b>  |
| <p>“Não gostei de fazer o teatro das sombras para os outros meninos porque fiquei envergonhado.” (M. M.)</p>  |
| <b>O que achámos mais difícil...</b>  |
| <p>“Fazer a sombra com as mãos.” (J. A.)</p>  |
| <b>Afinal, o que é a sombra?</b>  |
| <p>“A luz passa pelos contornos dos nossos corpos e faz a sombra.” (G.C.)</p> <p>“É preciso uma luz, um corpo de uma pessoa ou de outra coisa opaca. A luz não passa pelo nosso corpo porque ele é opaco e é por isso que faz uma sombra.” (C.N.)</p>   |

**Tabela 9** – Avaliação do projeto: *Preto no Branco*



Figura 40 – Divulgação do projeto

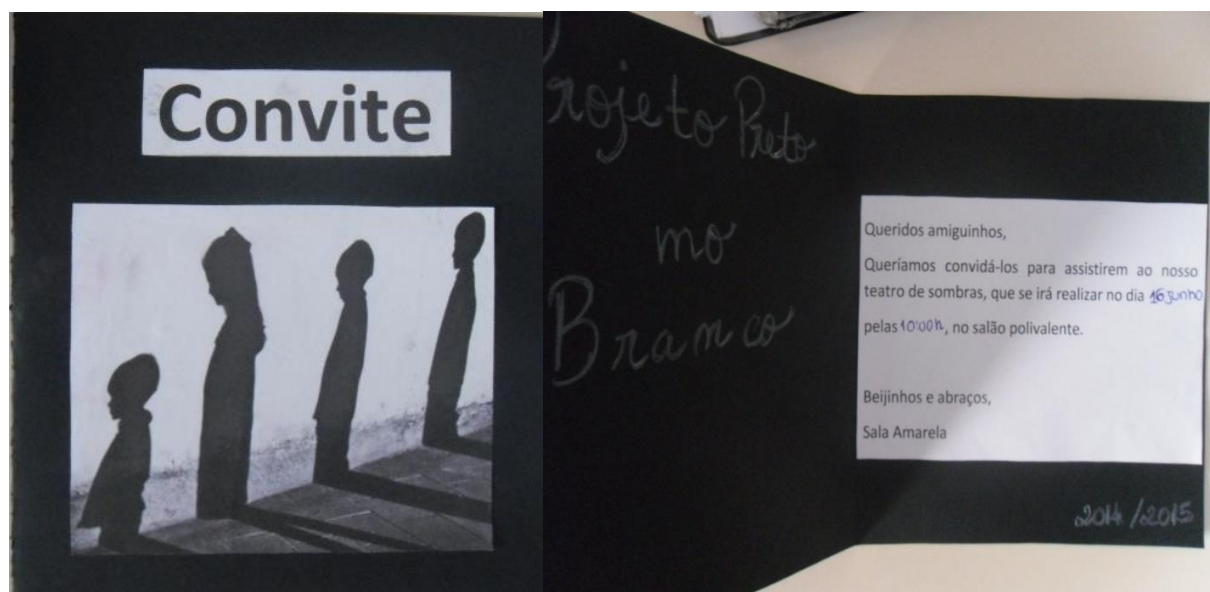


Figura 41 – Convite de participação na divulgação do projeto: *Preto no Branco*

## Apêndice 7 – As vozes das crianças

### *Comunicação*

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, vimos por este meio informar o envolvimento do seu educando num projeto de investigação, realizado pelas estagiárias Ana Carolina Sousa e Ana Rita Duarte, que tem como finalidade entender o envolvimento da criança com os espaços do Jardim de Infância.

Todas as informações por nós recolhidas, ao longo deste processo, serão única e exclusivamente para efeitos de investigação, pelo que garantimos o anonimato e a confidencialidade de todos os dados.

Coimbra, 15 de abril 2015

TOMEI CONHECIMENTO,

---

(Assinatura do Encarregado de Educação)

**Figura 42** – Consentimento informado aos pais/encarregados de educação, a fim de informar e requerer a autorização para os seus educandos participarem no exercício investigativo

**Guião de entrevista – Educadora Cooperante (Abordagem de Mosaico)**

- 1.) Sente que o seu grupo de crianças se sente envolvido com o espaço (sala e exterior) do Jardim de Infância?
- 2.) Da sua experiência e observação, quais os espaços/áreas que as crianças mais gostam? E os que menos gostam?
- 3.) O que alterava/acrescentava a este J.I. ou à sua sala de atividades, de modo a proporcionar aprendizagens mais significativas para as crianças?
- 4.) Acha que esta sala de atividades tem as áreas bem delimitadas, fomentando a autonomia das crianças e que estas circulem livremente?

**Figura 43** – Guião elaborado para a entrevista com a educadora cooperante

*Questionário*

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, pedimos a sua colaboração para responder a algumas questões acerca do projeto de investigação, realizado pelas estagiárias Ana Rita Duarte e Ana Carolina Sousa, que tem como finalidade entender o envolvimento da criança com os espaços do Jardim de Infância.

1. Qual o espaço que o seu educando mais gosta no Jardim de Infância? Porquê?
2. Por outro lado, qual o espaço que o seu educando menos gosta no Jardim de Infância? Porquê?
3. Acha que o seu educando gosta deste Jardim de Infância? Porquê?
4. Que espaço se poderia alterar no Jardim de Infância, de modo a proporcionar aprendizagens mais significativas para o seu educando? (introdução de alguns materiais, alteração da configuração dos espaços, etc...)

**Figura 44** – Questionário para os pais/encarregados de educação



**Figura 45 - Quintal**



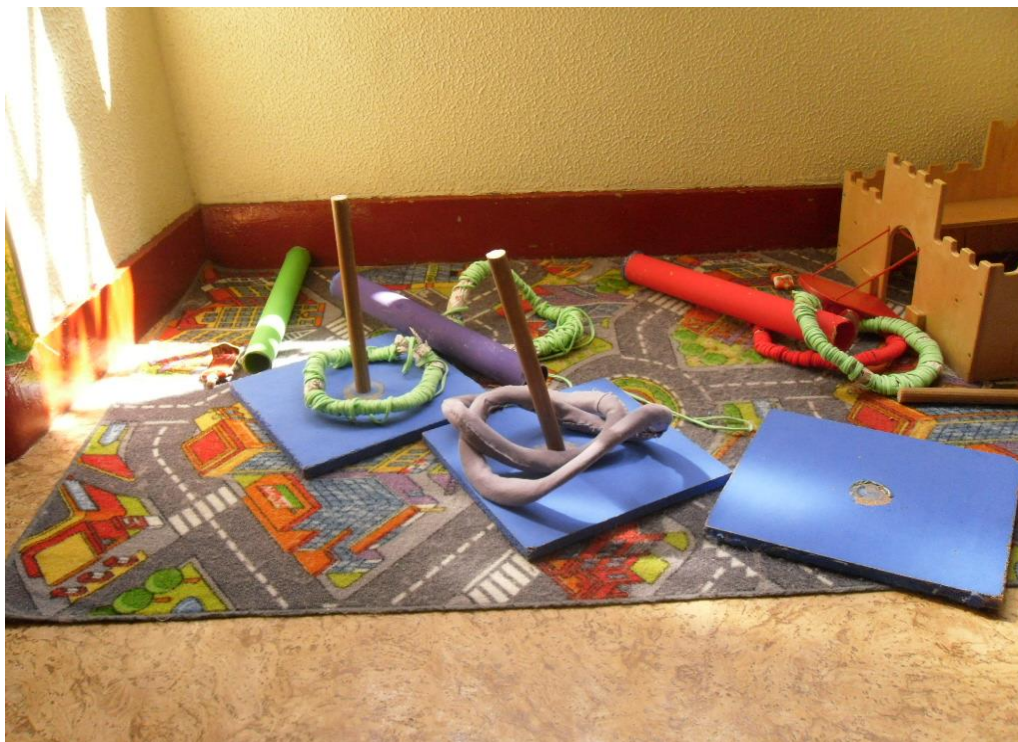
**Figura 46 – Refeitório das crianças**



**Figura 47 – Refeitório dos adultos**



**Figura 48 - Cozinha**



**Figura 49** – Tapete de construções



**Figura 50** – A planta do JI, construída através de desenhos



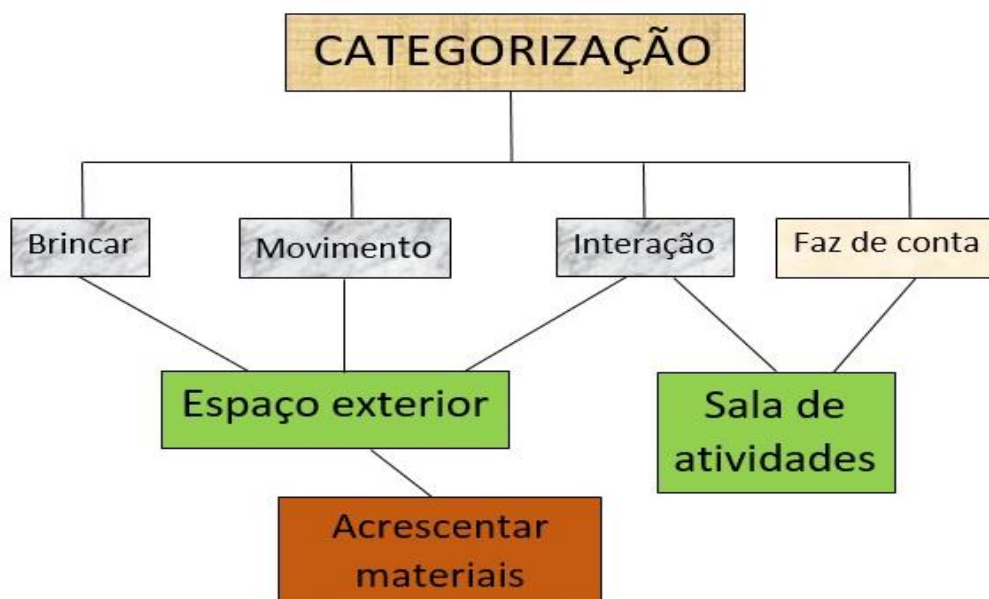
**Figura 51** – Construção da Manta Mágica (I)



**Figura 52** – Construção da Manta Mágica (II)



**Figura 53** – Manta Mágica final



**Figura 54** – Esquema da Categorização

| <i>Categorias</i>                     | <i>Respostas das crianças</i>   |
|---------------------------------------|---|
| <i>Brincar, Interação e Movimento</i> | “Gosto de andar de triciclo e dos passeios que fazemos.”                              |
|                                       | “Gosto do quintal porque tem lá um baloiço que anda muito alto.”                      |
|                                       | “Para brincar e aprender coisas novas.”   |
|                                       | “Porque gosto de vir à escola brincar com os meus amigos e de aprender coisas novas.” |
|                                       | “Para aprender e brincar. É importante para sabermos coisas novas.”                   |
|                                       | “Gosto de estar com os meus amigos.”<br>“Gosto de estar com todas as pessoas.”        |

**Tabela 10 – Categorias: Brincar, Interação e Movimento**

| <i>Categoria</i>    | <i>Respostas das crianças</i>  |
|---------------------|--|
| <i>Faz de Conta</i> | “Gosto mais da área do faz de conta porque gosto de fazer de conta que estou a cozinhar.”            |
|                     | “Gosto mais da área do faz de conta (...) porque posso imitar outras pessoas e os animais (...).”    |
|                     | “Gosto de (...) imitar as professoras e fazer tentas com a B. no faz de conta.”                      |
|                     | “Gosto mais do faz de conta porque gosto de lavar a loiça, cozinhar e cuidar dos bebés.”             |
|                     | “Mas também gosto da área do faz de conta porque gosto de fazer de conta que estou a limpar a casa.” |

**Tabela 11 – Categoria: Faz de Conta**

**Guião de entrevista – Educadora Cooperante (Abordagem de Mosaico)**

**1.) Sente que o seu grupo de crianças se sente envolvido com o espaço (sala e exterior) do Jardim de Infância?**

R.: Sim sem dúvida. Penso que as crianças se sentem à vontade e integradas e que gostam de estar no Jardim de Infância.

**2.) Da sua experiência e observação, quais os espaços/áreas que as crianças mais gostam? E os que menos gostam?**

R.: Penso que as crianças gostam de todos os espaços. Depende depois dos gostos de cada um. De qualquer forma, penso que o espaço mais procurado é o faz de conta e o menos procurado a Área das Ciências.

**3.) O que alterava/acrescentava a este J.I. ou à sua sala de atividades, de modo a proporcionar aprendizagens mais significativas para as crianças?**

R.: Gostava de ter uma sala maior e outro equipamento a nível de prateleiras e móveis. No geral, precisava de ser tudo modernizado: o interior e o exterior.

**4.) Acha que esta sala de atividades tem as áreas bem delimitadas, fomentando a autonomia das crianças e que estas circulam livremente?**

R.: Acho que sim. As áreas e a sua localização são delimitadas com o grupo, no início do ano letivo e eles, através da marcação do Mapa de Atividades e do cartão individual, circulam livremente com autonomia. É claro que acho que há falta de espaço, mas é o que temos. Contudo, com o modelo do MEM as crianças entendem facilmente a organização da sala e têm autonomia para fazer o que escolhem e efetuar aprendizagens significativas nas áreas.

**Figura 55** – Respostas, da educadora cooperante, ao questionário



## **SECÇÃO B**

*Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*



## Apêndice 8 – Organização Temporal

| Horário       | segunda-feira    | terça-feira      | quarta-feira     | quinta-feira                     | sexta-feira      |
|---------------|------------------|------------------|------------------|----------------------------------|------------------|
| 9h-10h        | Português        | Matemática       | Português        | Ensino Experimental das Ciências | Matemática       |
| 10h-10h30m    | Português        | Matemática       | Português        | Apoio ao Estudo                  | Matemática       |
| 10h30m-11h    | <b>Intervalo</b> | <b>Intervalo</b> | <b>Intervalo</b> | <b>Intervalo</b>                 | <b>Intervalo</b> |
| 11h-12h       | Matemática       | Português        | Estudo do meio   | Português                        | Português        |
| 12h-12h30m    | Apoio ao Estudo  | Português        | Estudo do meio   | Apoio ao Estudo                  | Português        |
| 12h30-14h     | <b>Almoço</b>    | <b>Almoço</b>    | <b>Almoço</b>    | <b>Almoço</b>                    | <b>Almoço</b>    |
| 14h-15h       | Estudo do meio   | Estudo do meio   | Matemática       | Matemática                       | Português        |
| 15h-16h       | Expressões       | Expressões       | Matemática       | Matemática                       | Expressões       |
| 16h-16h30m    | <b>Intervalo</b> | <b>Intervalo</b> | <b>Intervalo</b> | <b>Intervalo</b>                 | <b>Intervalo</b> |
| 16h30m-17h30m | Atividade Física | Inglês           | Inglês           | Atividade Física                 | Expressões       |

**Tabela 12** – Horário Escolar

## Apêndice 9 – Espaço Pedagógico



**Figura 56** – Disposição da sala de aula



**Figura 57** – Localização da mesa da professora cooperante



**Figura 58** – Iluminação natural da sala de aula



**Figura 59** – Exposição de materiais didáticos



**Figura 60** – Cacifos individuais dos alunos



**Figura 61** – Armário de armazenamento de materiais didáticos

## Apêndice 10 – Atividades desenvolvidas

| Área: Apoio ao estudo                                       |  |  |  |   |  |
|---|--|--|--|---|--|
| Intervenção   |  |  |  |   |  |
| segunda feira: bloco da manhã: 12h – 12h30m – Vanessa Gomes |  |  |  |   |  |
| ❖ Oralidade e escrita                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Sensibilização de trabalho autónomo e ideias práticas para o mesmo.</b></li> <li>✓ <b>Reforço de conhecimentos práticos de apoio ao estudo em casa.</b></li> <li>✓ <b>Projeto</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver competências de planificação e organização:</li> <li>- Organizar espaço/ambiente de trabalho;</li> <li>✓ Conhecer e manusear corretamente os materiais de estudo;</li> <li>✓ Gerir o tempo de realização da tarefa;</li> <li>✓ Estabelecer e cumprir regras comuns de trabalho (individual ou em grupo);</li> <li>✓ Controlar atenção e concentração durante a tarefa;</li> </ul> | <p><b>segunda feira</b></p> <p>Elaboração de um mini caderno como meio de divulgação do projeto.</p> | <p>Mantas</p> <p>Almofadas</p> <p>Cartolina</p> <p>Materiais de desenho</p> | <p>Avaliação por observação direta dos alunos;</p> |

**Tabela 13** – Exemplo de Planificação



**Figura 62** – Espaço do *Multiatividades*

| Atividade \ Semana  | 9 a 11 de novembro | 16 a 18 de novembro | 23 a 25 de novembro | 30 de novembro a 2 de dezembro | 7 a 9 de dezembro | 14 a 16 de dezembro | 4 a 6 de janeiro | 11 a 13 de janeiro | 18 a 20 de janeiro | 25 a 27 de janeiro |
|---|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------------------|-------------------|---------------------|------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| “Como criar o espaço de estudo ideal”                             |                    |                     |                     |                                |                   |                     |                  |                    |                    |                    |
| “Circle story Massage”  |                    |                     |                     |                                |                   |                     |                  |                    |                    |                    |
| “Cumprimento internacional”                                       |                    |                     |                     |                                |                   |                     |                  |                    |                    |                    |
| “Caça ao elogio”  |                    |                     |                     |                                |                   |                     |                  |                    |                    |                    |
| “Vamos conhecer o 4.º ano da                                      |                    |                     |                     |                                |                   |                     |                  |                    |                    |                    |
| “Árvore de Natal”   |                    |                     |                     |                                |                   |                     |                  |                    |                    |                    |
| “Visita ao CSSA”  |                    |                     |                     |                                |                   |                     |                  |                    |                    |                    |
| “Construção do espaço e regras”                                   |                    |                     |                     |                                |                   |                     |                  |                    |                    |                    |
| “As sensações”  |                    |                     |                     |                                |                   |                     |                  |                    |                    |                    |
| “Mural <i>Mindset</i> – compromissos para 2016”                   |                    |                     |                     |                                |                   |                     |                  |                    |                    |                    |
| “Chaves 2016 – como atingir a felicidade”                         |                    |                     |                     |                                |                   |                     |                  |                    |                    |                    |
| “Workshop de <i>Mindfulness</i> ”                                 |                    |                     |                     |                                |                   |                     |                  |                    |                    |                    |
| “Exposição partilhada de ideias e trabalhos autónomos dos alunos” |                    |                     |                     |                                |                   |                     |                  |                    |                    |                    |
| “Minicaderno do “Multiatividades””                                |                    |                     |                     |                                |                   |                     |                  |                    |                    |                    |

**Tabela 14** – Cronograma das atividades do projeto *Multiatividades*



**Mochinho**

Nome: \_\_\_\_\_

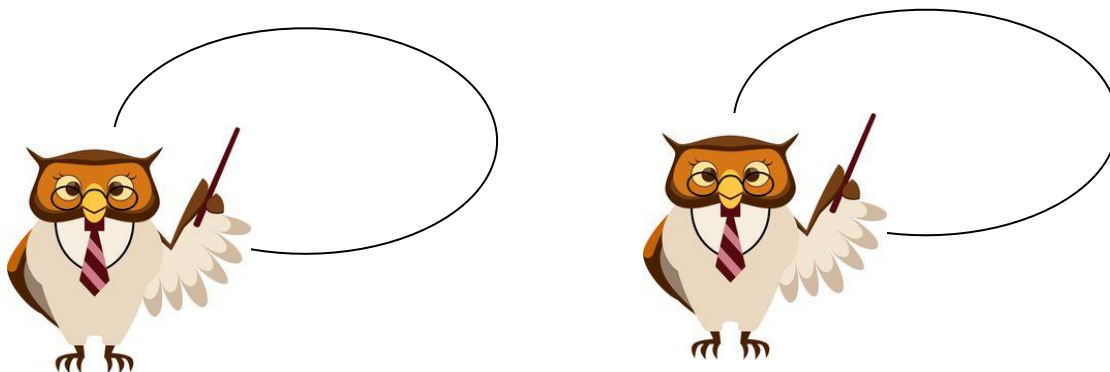
Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## Caça aos elogios

Todos nós gostamos de receber elogios!

Escreve o teu nome na folha e em seguida, passa a tua folha para o colega ao lado. Cada vez que receberes uma folha deves escrever **um** elogio para o colega que esteja identificado na folha.

Todos devem preencher elogios aos colegas e no final a folha é entregue ao colega em questão.



**Figura 63** – Ficha: “Caça ao elogio”



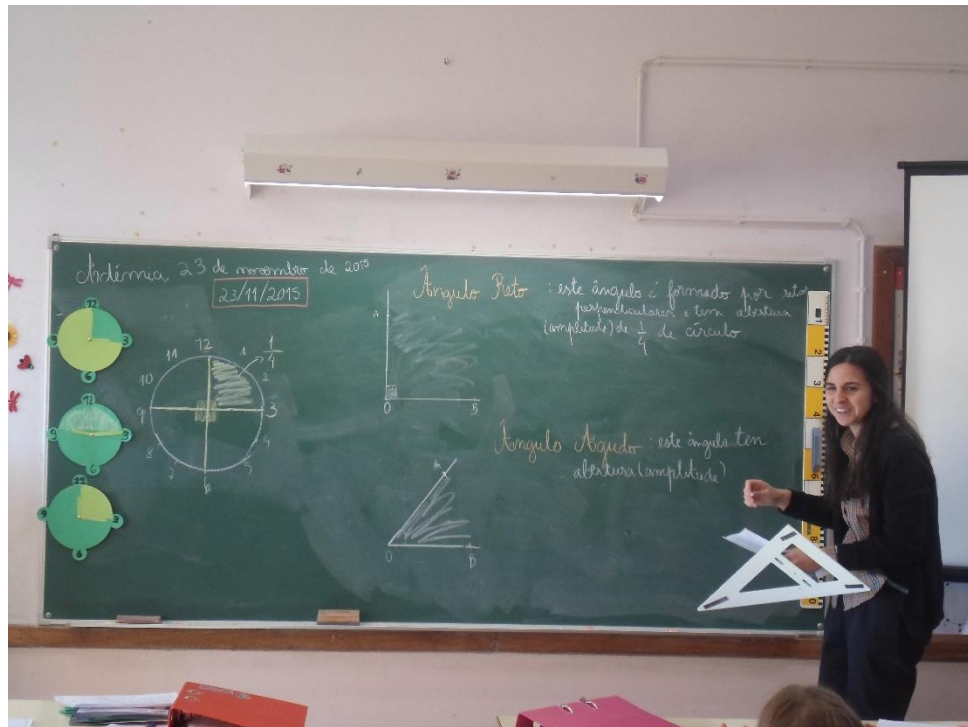
**Figura 64** – Realização da atividade: “Caça ao elogio”, no exterior



Figura 65 – Atividade: Principais elevações de Portugal



Figura 66 – Atividade: Métodos de estudo



**Figura 67** – Atividade: Os ângulos



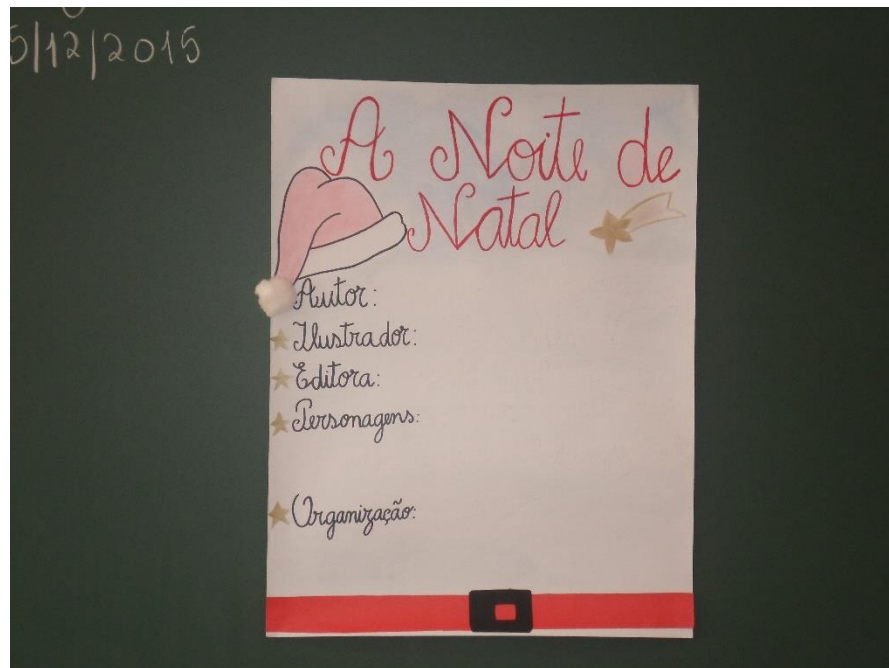
**Figura 68** – Atividade: Jogo da Glória Matemática



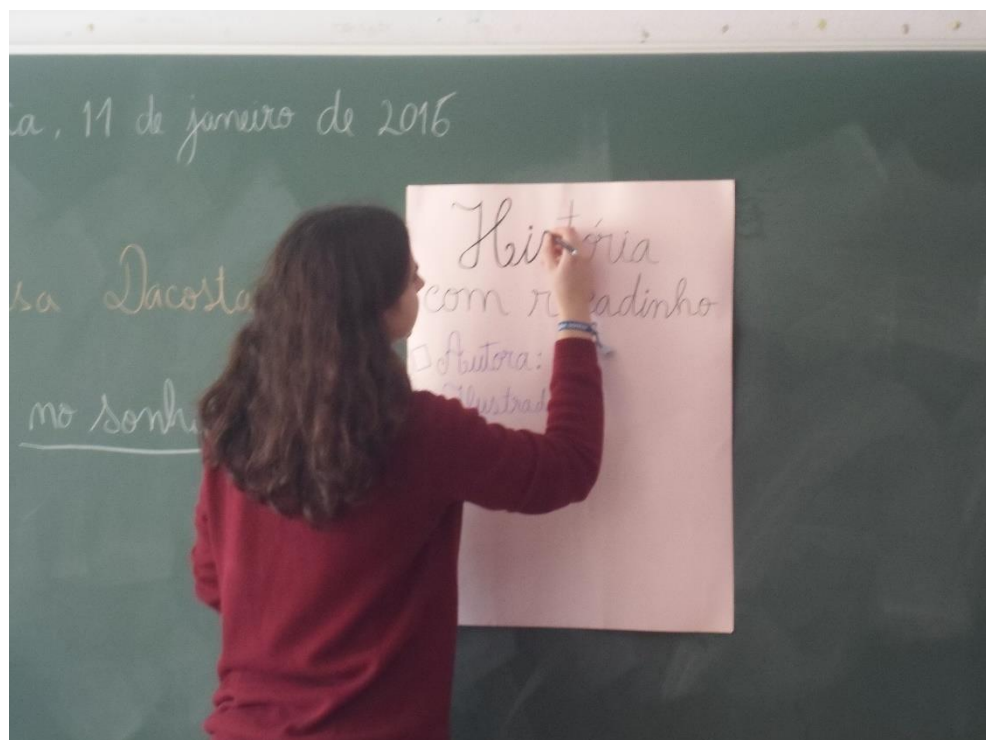
**Figura 69** – Aula de matemática: recurso visual (comboio)



**Figura 70** – Afixação do recurso utilizado ao longo da aula de matemática (comboio)



**Figura 71** – Recurso a uma cartolina para registar os elementos mais relevantes da obra (aula de português)



**Figura 72** – Registo dos elementos da obra, conjuntamente com os alunos

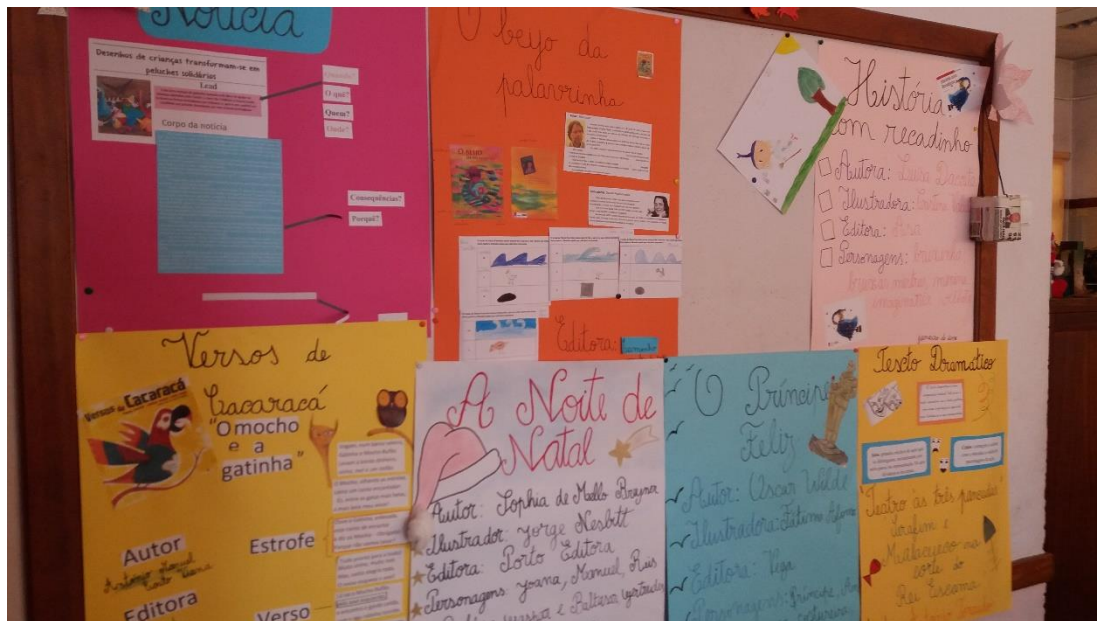


Figura 73 – Afixação das obras trabalhadas

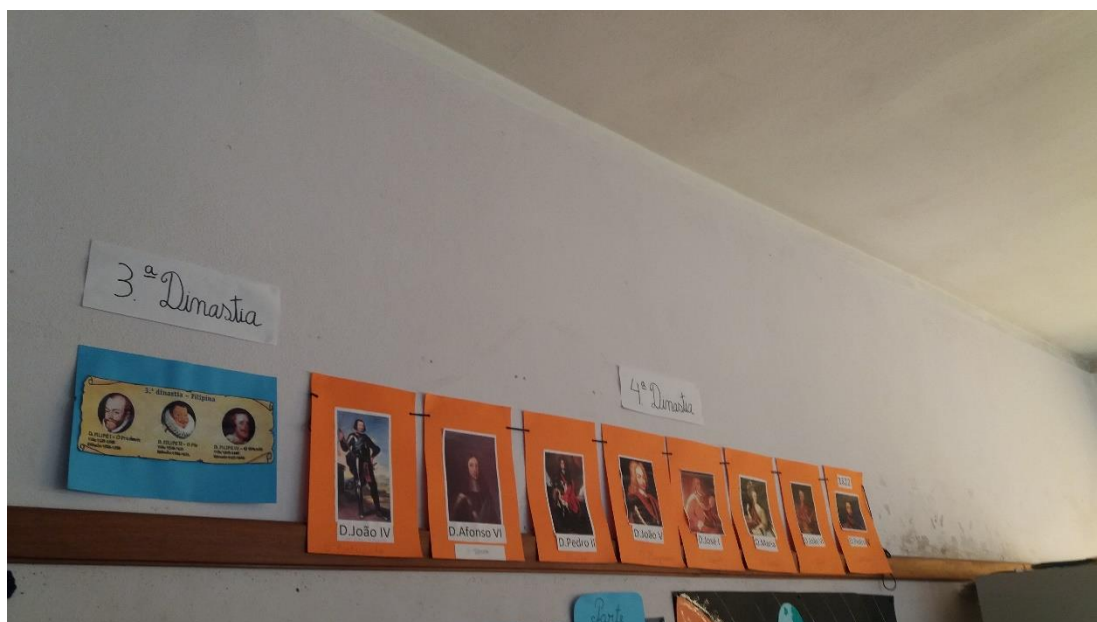
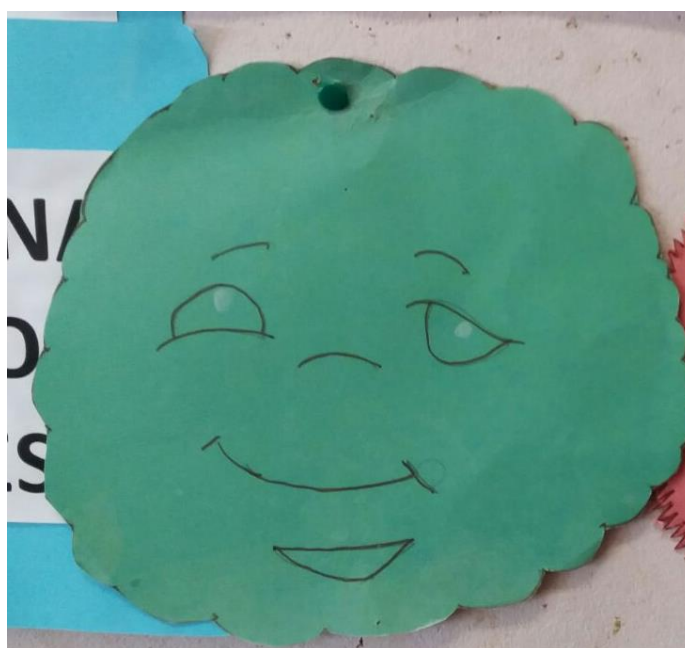


Figura 74 – Afixação do friso cronológico, referente às dinastias dos reis de Portugal

## Apêndice 11 – Instrumentos utilizados como estratégias de gestão de comportamentos



**Figura 75 – IRRE**



**Figura 76 – QUIETO**



**Figura 77** – A Família Compreensão

Olá! Eu sou o VICENTE INTELIGENTE. Chamam-me inteligente porque sei responder a tudo o que me perguntam e, quando não sei, nunca desisto. Digo a mim mesmo “se existe uma pergunta tem de haver uma resposta e vou encontrá-la!”.

Como consigo? Em primeiro lugar não me precipito! Penso... digo de mim para mim “Calma Vicente! Lê com atenção o que te estão a perguntar...” e questiono-me: “O que é que me faz dizer que...?”, “Neste parágrafo o que significará...?”, “O que me leva a achar que o título foi bem escolhido?”, “O que sei?”. Não tenho a mania de que sou o melhor e não tenho vergonha de pedir ajuda a todos os membros da *Família Compreensão*. Lembro-me das palavras da minha avó que me dizia: “A união faz a força”.

Fico vaidoso quando me chamam “inteligente”, mas fico ainda mais vaidoso quando dizem que sou altruísta. AL-TRU-ÍS-TA... é uma palavra com personalidade. Foi o Gustavo Significado que me começou a chamar assim porque ajudo todos desinteressadamente e não guardo a sabedoria só para mim. Ajudo a pensar, lembro o que têm de fazer, faço perguntas para ver se estão no caminho certo... e às vezes digo ao ouvido o que é preciso fazer...



**Figura 78** – Vicente Inteligente, da Família Compreensão



Olá! O meu nome é **JUVENAL LITERAL**. A minha família diz que eu sou do clube do “menor esforço”, o que não é verdade. Eu acho que sou do “clube dos colecionadores”. Leio os textos com atenção e guardo a informação que lá encontro: nomes de personagens, incidentes, factos, datas, locais, características das pessoas... Se eu não vejo logo a informação, é porque ela não deve estar lá muito visível! O que está escondido não me interessa. Isso são enigmas para o Durval Inferencial. Por isso, depois de ler, a primeira coisa a fazer é veres se achas que a resposta ao que te é perguntado está visível no texto. Se estiver... chama por mim que eu entro logo ao serviço. São muito injustos quando dizem que eu sou do clube do “menor esforço”, pois a maior parte das vezes sou o primeiro a trabalhar. Às vezes até sou o único! Presta atenção, pois as aparências, por vezes, enganam.

Como disse, guardo as informações, mas gosto muito de ser original. Digo o que encontro se bem que por palavras minhas, pois sou colecionador e não papagaio. Confesso que fico vaidoso quando respondo com palavras diferentes das do texto! Peço muitas vezes ajuda ao Gustavo Significado para descobrir palavras diferentes, mas isso é um segredo entre nós...

**Figura 79** – Juvenal Literal, da Família Compreensão

Olá! O meu nome é **GUSTAVO SIGNIFICADO** e sou o mais jovem da *Família Compreensão*! Talvez por isso existem muitas coisas que não conheço. Sou muito curioso e estou sempre a perguntar “porquê?”, “para quê?”, “o que é?”... Eu não tenho culpa de ser curioso, de querer saber o significado de tudo e de perguntar para que é que as coisas servem. Como estou sempre a fazer perguntas, dizem-me que estou outra vez na “idade dos porquês”. Se calhar em vez de Gustavo Significado deveria chamar-me... Antenor Perguntador... Não! Acho que não. Gustavo é um nome bem mais bonito.

Nasci perguntador. Corro atrás de palavras que não conheço e não desisto à primeira. Gostava muito de ter uma lupa, mas o meu tio Durval não a larga. Não tenho vergonha de fazer perguntas e detesto ficar com dúvidas. Estou sempre a aprender coisas novas e a cada dia que passa cresço em tamanho e inteligência.



**Figura 80** – Gustavo Significado, da Família Compreensão

Olá! O meu nome é **DURVAL INFERENCIAL**. A minha família chama-me detective, porque adoro enigmas. O meu trabalho é muito minucioso, com várias etapas que têm de ser seguidas com rigor... e sem pressas. Primeiro, há que pensar muito bem no problema que tenho de desvendar. Só depois procuro as pistas que o texto me pode dar. Como qualquer detective, preciso de ajudas. O Gustavo Significado e a Conceição Reorganização são os meus “ajudantes de campo”. Junto pistas e ajudas, penso, estabeleço relações e conexões e outros *ões* e... eureka!... encontro as soluções. Parece fácil? Parece, mas não é. Muitas vezes as pistas que estão no texto não são suficientes e eu tenho de as juntar a outros conhecimentos anteriores. Outras vezes ainda preciso de recorrer a “especialistas” para encontrar a tal informação de que necessito para resolver os mistérios. O meu lema é: - *“Pensar e saber é o truque para tudo resolver!”*



**Figura 81** – Durval Inferencial, da Família Compreensão

Olá! O meu nome é **CONCEIÇÃO REORGANIZAÇÃO**. Pelo meu nome percebem a razão da minha família me chamar a “eficiente?” Pois é... sou muito prática e organizada. Gosto de ter tudo arrumado para encontrar depressa o que quero. Quando as coisas estão desorganizadas, gosto de as classificar, reordenar... Além disso, gosto também de fazer esquemas para saber onde as coisas estão e o que me falta. O Juvenal é um colecionador. Eu deito fora o que acho estar a mais. Por isso, resumo e sintetizo tudo. Fico só com o essencial, mas tenho muito cuidado, pois, com este feitio, posso arriscar-me a deitar fora coisas importantes que depois me poderão fazer falta. Um dos meus passatempos favoritos é imaginar títulos que, com poucas palavras, dêem o máximo de informação. Como o Juvenal, eu também sou criativa, mas só às vezes... Nessas alturas dá-me para inventar títulos, cujo significado, para ser descoberto, precisa da ajuda do Durval Inferencial.



**Figura 82** – Conceição Reorganização, da Família Compreensão



Olá! O meu nome é FRANCISCA CRÍTICA. A minha família chama-me “a questionadora” pois gosto de questionar tudo. Não consigo ler e ficar calada. Tenho sempre de perguntar “Verdade ou mentira?”, “Real ou fantasia?”, “Bem ou mal?”, “Certo ou errado?”. E não me contento com respostas de “Sim” ou “Não”. Quero sempre saber os porquês. Por isso, acho que não me deviam chamar “questionadora” mas “juíza” já que quero provas para tudo. O meu trabalho não é tarefa simples! Não se pode julgar à toa. É uma grande responsabilidade! As pessoas consideram-me muito inteligente, mas eu, que sou muito crítica, sei que sem a ajuda dos outros membros da família não conseguiria fazer bem o meu trabalho. Tenho de perceber tudo muito bem. Não hesito em pedir ajuda ao Juvenal Literal, ao Gustavo Significado, ao Durval Inferencial e à Conceição Reorganização.

**Figura 83** – Francisca Crítica, da Família Compreensão