

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

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

Relatório Final

Educar e Ensinar: dois contextos, múltiplas 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

Márcia Daniela Canôa da Silva

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Márcia Daniela Canôa da Silva

Relatório Final

Educar e Ensinar: dois contextos, múltiplas 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: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Anabela P. Ramalho

Orientador: Professora Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 20 de julho de 2016

Classificação: Dezassete (17) valores

Agradecimentos

“A gratidão é uma marca de uma alma nobre e de um carácter refinado.”

(Wirthlin, J.B, 2000)

Ao longo deste percurso, árduo e extenso, foram muitas as pessoas, que por uma ou outra razão, o tornaram mais leviano e curto. Assim, expresso o meu mais sincero agradecimento a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o seu desenrolar.

Aos meus pais por todo o esforço, compreensão, carinho, união e apoio incondicional ao longo deste percurso. Pela educação e valores transmitidos ao longo da minha vida que me fizeram crescer e aprender. Por todo o encorajamento para a concretização deste sonho.

Aos meus avós por sempre acreditarem em mim. Por todo o apoio e incentivo, nos momentos mais difíceis.

Ao Danilo por todo o amor, paciência e companheirismo. Pelas palavras de encorajamento e motivação.

Aos meus amigos Ana, Anselmo, Jéssica e Patrícia pelo seu papel essencial na minha vida, pela grande amizade, partilhas, entreaajuda e confiança de sempre.

Às minhas colegas e para sempre amigas Filomena Monteiro e Paula Rodrigues pela grande amizade e cumplicidade. Por todas as aprendizagens realizadas e acima de tudo, pelo sentido de cooperação e entreaajuda.

À Professora Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho e ao Mestre Philippe Bernard Loff, por todo o profissionalismo, apoio e motivação. Pelos ensinamentos e contribuições valiosas que me enriqueceram e ajudaram na construção deste trabalho.

À professora Doutora Isabel Borges pelos incentivos e partilhas do saber, que sempre manifestou durante a supervisão do estágio em Educação Pré-escolar.

À Educadora e ao Professor Cooperantes, pela constante orientação no decorrer das minhas práticas pedagógicas, nomeadamente, durante as minhas intervenções educativas. Pelo acolhimento, companheirismo e dedicação. Por me possibilitarem experienciar todas aquelas vivências memoráveis.

Por último, aos grupos de crianças pela grande amizade, companheirismo, confiança, motivação e colaboração que sempre demonstraram. Por todas as aprendizagens que me proporcionaram.

A todos, um grande bem-haja!

*“Os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados
com os anteriores e perspectivarem os posteriores”*

Aniceto (2010, p.72)

Educar e Ensinar: dois contextos, múltiplas aprendizagens

Resumo: O presente relatório final surgiu no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e Prática Educativa II, integrantes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico¹, da Escola Superior de Educação de Coimbra². Este tem, como principal propósito, sintetizar o meu percurso formativo, e em particular refletir a sequência e a complexidade das aprendizagens mais significativas realizadas nos estágios em Educação Pré-Escolar e em 1.º CEB.

Quer a observação, quer a reflexão foram etapas imprescindíveis, uma vez que permitiram identificar problemas que, no dia-a-dia, se colocavam aos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, detetar situações específicas, como, crianças com necessidades educativas especiais, em risco, etc., que mereciam uma atenção particular na gestão do currículo e perceber as dinâmicas organizacionais e metodológicas, nomeadamente, a organização do trabalho (das instituições e dos grupos), as metodologias da educadora e professor cooperantes e as interações entre pares (criança-criança, criança-educadora/professor, professor/educadora-crianças).

As aprendizagens mais significativas, também designadas de Experiências-Chave, passaram pelo valor da documentação pedagógica para as aprendizagens iniciais, pela importância do espaço exterior para o desenvolvimento físico, social e cognitivo das crianças, pela relevância da diferenciação pedagógica para o sucesso escolar, pelo prestígio das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, pela articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB e por fim, pela implementação da metodologia, *Abordagem de Mosaico* em Educação Pré-escolar. No final de cada delas foi sempre elaborada uma análise crítico-reflexiva, tendo em conta os saberes adquiridos e as competências desenvolvidas ao longo da formação inicial.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Práticas Reflexivas; Aprendizagens Significativas.

¹ A partir deste momento será sempre designado pela sigla CEB.

² A partir deste momento será sempre designado pela sigla ESEC.

To educate and to teach: two contexts, multiple learning

Abstract: The present report was written with in the Curricular Units Educational Practice I and II, which are part of the study plan of the Master's Degree in Preschool and Elementary Education at the *Escola Superior de Educação de Coimbra*. Its main purpose is to summarize my educational training path, in particular, to reflect the sequence and the complexity of the most significant learning during practice in Preschool and Elementary Education.

Both the observation and the reflection were essential, since they allowed the identification of problems that the participants in the Teaching Learning process face daily, as well as the detect specific situations, such as children with special needs or at risk, etc, which demanded special attention from the curricular management, and understanding the organizational and methodological dynamics, namely, the organization of work (from institutions to groups), the methods used by the Preschool teacher and the class teacher and the interactions between the pairs child-child, child-teacher, teacher-children.

The most significant learning, also called Key-Experiences, came from the valuable educational documentation for the initial learning, from the importance of the external space to the physical, social and cognitive development of children, from the relevance of pedagogical differentiation to achieve success, from the prestige of Information and Communication Technologies, from the curricular articulation between Preschool and Elementary Education and, finally, from the implementation of the Mosaic Approach in Preschool Education. At the end of each experience, a reflective analysis was elaborated, based on the acquired learning and on the developed skills throughout the initial formation.

Keywords: Preschool Education; Elementary Education; Reflective Practice; Significant Learning.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	5
Capítulo I- Observar, Refletir e Agir na Educação Pré-Escolar	7
1. Contextualização	7
1.1. Caracterização e Organização do Jardim de Infância	8
1.2. Caracterização do Grupo de Crianças	13
1.3 Aspetos Pedagógicos no Funcionamento de Grupo/Sala.....	15
1.3.1. Organização Espacial	15
1.3.2. Organização Temporal	17
1.4. Práticas Educativas da Educadora Cooperante	19
2. Itinerário Formativo	23
2.1. Fase de ambientação.....	23
2.2. Fase de integração	26
2.3. Fase de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.....	28
2.3.1. Projeto “dos bebés”	28
2.3.1.1. Desenvolvimento do projeto	29
2.3.2. Componente Investigativa- A Abordagem de Mosaico	32
2.4. Fase retrospectiva.....	32
Capítulo II- Observar, Refletir e Agir no 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
1. Contextualização	34
1.1. Caracterização Geral do Agrupamento de Escolas	35
1.2. Caracterização e Organização da Escola.....	35
1.3. Caracterização da Turma.....	37
1.4. Aspetos Pedagógicos no Funcionamento de Turma/Sala	40

1.4.1. Organização Espacial	40
1.4.2. Organização Temporal	41
1.5. Práticas Educativas do Professor Cooperante	42
2. Itinerário Formativo	47
2.1. Fase de ambientação	47
2.2. Fase de integração/intervenção	49
2.3. Fase de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico	51
2.3.1. Projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”	51
2.3.1.1. Desenvolvimento do projeto	52
2.4. Fase retrospectiva.....	59
PARTE II- EXPERIÊNCIAS-CHAVE	61
Capítulo III- Experiências-Chave em Educação Pré-Escolar	63
1. O valor da documentação pedagógica para as aprendizagens iniciais.....	63
1.1. Contextualização, definição e características.....	63
1.2. Fases e composição	65
1.3. Materiais e instrumentos documentais	67
1.4. Funções	68
1.5. Divulgação/apresentação.....	69
2. O espaço exterior como ferramenta essencial para o desenvolvimento físico, social e cognitivo das crianças	71
2.1. Definição e características.....	71
2.2. Organização.....	73
2.3. Materiais e equipamentos.....	74
2.4. O papel do educador e da equipa educativa	75
Capítulo IV- Experiências-Chave em 1.º Ciclo do Ensino Básico	77
1. A diferenciação pedagógica como estratégia promotora do sucesso escolar.....	77

1.1. Contextualização, definição e características	78
1.2. Condições	84
1.3. Estratégias	87
2. O processo de ensino e aprendizagem mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).....	89
2.1. O currículo e a reorganização curricular no âmbito das TIC	90
2.2. O impacto das TIC no currículo	91
2.3. Potencialidades pedagógicas das TIC	91
2.4. O papel do professor	92
Capítulo V- Experiência-Chave transversal aos dois níveis educativos	94
1. A articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	94
1.1. O currículo na Educação Pré-Escolar.....	95
1.2. O currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	98
1.3. Continuidade educativa e articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	102
Capítulo VI- Escutar as vozes das crianças- A abordagem de mosaico.....	105
1. Revisão da Literatura	105
1.1. Contextualização, Definição e Características	105
1.2. Instrumentos e Métodos	107
1.3. Fases	110
2. Implementação da metodologia, Abordagem de Mosaico, no JI.....	110
2.1. Procedimentos	110
2.1.1. Análise dos dados.....	112
2.1.2. Discussão dos dados.....	113
2.1.3. Conclusões	115

CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
APÊNDICES	146

Sumário de Apêndices

Apêndice I- Fotografias do espaço exterior do JI	148
Apêndice II- Fotografias da sala de atividades- sala das tartarugas.....	149
Apêndice III- Fotografia dos portfolios individuais.....	150
Apêndice IV- Ficha 1G- SAC	151
Apêndice V- Planificação do projeto, enquanto educadora	153
Apêndice VI- Fotografias da abertura da caixa- despoletar do projeto “dos bebés”	154
Apêndice VII- Planificação em teia do projeto “dos bebés”	155
Apêndice VIII- Documentação pedagógica do projeto “dos bebés”	156
Apêndice IX- Fotografias da avaliação do projeto “dos bebés”	197
Apêndice X- Fotografias do espaço exterior da Escola de 1.º CEB	198
Apêndice XI- Fotografias da sala de aula	199
Apêndice XII- Fotografias de aulas em que foram utilizados os livros do Plano Nacional de Leitura	200
Apêndice XIII- Fotografias da tabela da tabuada	201
Apêndice XIV- Fotografias de aulas em que foram utilizadas as TIC	202
Apêndice XV- Fotografias da primeira sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”	203
Apêndice XVI- Fotografias da segunda sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”	204
Apêndice XVII- Fotografias da terceira sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”	205

Apêndice XVIII- Fotografias da quarta sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.....	206
Apêndice XIX- Fotografias da quinta sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.....	207
Apêndice XX- Fotografias da sexta sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.....	208
Apêndice XXI- Fotografias da sétima sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.....	209
Apêndice XXII- Fotografias da oitava sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.....	210
Apêndice XXIII- Fotografias da nona sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.....	211
Apêndice XXIV- Fotografias da décima sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.....	212
Apêndice XXV- Fotografias da décima primeira sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.....	213
Apêndice XXVI- Fotografias da décima segunda sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.....	214
Apêndice XXVII- Fotografias da divulgação/apresentação do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.....	215
Apêndice XXVIII- Avaliação das sessões do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.....	216
Apêndice XXIX- Consentimentos informados	222
Apêndice XXX- Fotografias da apresentação do projeto “do mosaico”.....	223
Apêndice XXXI- Planificação em teia do projeto “do mosaico”.....	224
Apêndice XXXII- Transcrição das entrevistas semi-estruturadas com as crianças.....	225
Apêndice XXXIII- Transcrição das entrevistas semi-estruturadas com os pais das crianças.....	235

Apêndice XXXIV- Transcrição das entrevistas semi-estruturadas com as assistentes operacionais.....	238
Apêndice XXXV- Fotografias da recolha de fotografias.....	240
Apêndice XXXVI- Fotografias da seleção de fotografias	241
Apêndice XXXVII- Fotografias da realização dos circuitos	242
Apêndice XXXVIII- Fotografias da realização dos mapas.....	243
Apêndice XXXIX- Fotografias da construção da manta mágica.....	245
Apêndice XL- Análise das respostas das crianças às perguntas da entrevista semiestruturada	246
Apêndice XLI- Análise das respostas dos pais às perguntas da entrevista semiestruturada	251
Apêndice XLII- Análise das respostas das assistentes operacionais às perguntas da entrevista semiestruturada.....	253
Apêndice XLIII- Análise dos comentários realizados pelas crianças durante a recolha de fotografias.....	255
Apêndice XLIV- Análise dos comentários realizados pelas crianças durante a seleção de fotografias.....	258
Apêndice XLV- Análise dos espaços visitados pelas crianças durante os circuitos	260
Apêndice XLVI- Categorização dos dados da abordagem de mosaico	261
Apêndice XLVII- Planificação em teia do “atelier” e da “biblioteca”	265
Apêndice XLVIII- Fotografias da construção do “atelier” e da “biblioteca”	268
Apêndice XLIX- Fotografias do convite.....	271
Apêndice L- Fotografias da divulgação dos projetos.....	272

Sumário de Figuras

Figura 1- Escorrega e baloiços.....	148
-------------------------------------	-----

Figura 2- Construção feita através de pneus, no campo de futebol.....	148
Figura 3- Manilhas	148
Figura 4- Casinhas do quintal.....	148
Figura 5- Barco.....	148
Figura 6- Carrinha	148
Figura 7- Computador	149
Figura 8- Área das pequenas construções	149
Figura 9- Biblioteca.....	149
Figura 10- Área das sensações	149
Figura 11- Tartaruga- animal de estimação.....	149
Figura 12- Área de expressão plástica.....	149
Figura 13- Tapete	149
Figura 14- Legos e tubos de cartão	149
Figura 15- Área dos jogos de mesa	149
Figura 16- Portfólios individuais.....	150
Figura 17- Abertura da caixa.....	154
Figura 18- A criança descobre uma história.....	154
Figura 19- A criança descobre um “bebé”	154
Figura 20- Planificação em teia do projeto “dos bebés”	155
Figura 21- Definição do problema	155
Figura 22- Teia construída pelas crianças e avaliação do projeto dos “bebés”.....	197
Figura 23, 24 e 25- Entradas da escola.....	198
Figura 26- Espaço exterior com zonas verdes e calcetado, constituído por bancos/mesas em pedras e vários pontos de água	198
Figura 27- Dois campos de jogos mistos, futebol e basquetebol	198
Figura 28- Pavilhão desportivo utilizado nas aulas de Educação Física e nas AEC	198

Figura 29- Sala de aula equipada com um quadro de giz, um quadro interativo, um computador e um projetor	199
Figura 30- As mesas e as cadeiras dispostas em filas e em colunas	199
Figura 31- A aluna regista o que descobriu acerca do autor “Hoje não quero dormir”, Alexandre Honrado	200
Figura 32- A aluna regista o que descobriu acerca do autor “O gigante egoísta”, Oscar Wilde	200
Figura 33- Os alunos pesquisam outras obras do autor, Alexandre Honrado	200
Figura 34- O aluno pesquisa dados biográficos do autor, Alexandre Honrado	200
Figura 35- Os alunos pesquisam outras obras do autor, Oscar Wilde	200
Figura 36- Os alunos pesquisam dados biográficos do autor, Oscar Wilde.....	200
Figura 37- A aluna responde corretamente à operação da multiplicação e como tal, coloca um círculo verde na tabela	201
Figura 38- A aluna responde incorretamente à operação da multiplicação e como tal, coloca um círculo vermelho na tabela.....	201
Figura 39- Power Point elaborado para lecionar História de Portugal.....	202
Figura 40- Documento elaborado para lecionar os critérios de divisibilidade.....	202
Figura 41- Os alunos visualizam um filme sobre o Aquecimento Global	203
Figura 42- Mapa Conceptual construído no quadro.....	203
Figura 43- Mapa Conceptual afixado na sala de aula	203
Figura 44- Questões colocadas pelos alunos.....	204
Figura 45, 46, 47 e 48- Os alunos pesquisam a resposta às perguntas por eles colocadas	204
Figura 49 e 50- As crianças realizam os efeitos para a Opereta de Natal	205
Figura 51- Ensaios para a Opereta de Natal.....	205
Figura 52 e 53- Os alunos constroem os cartazes	206
Figura 54- Os alunos constroem o panfleto	206

Figura 55 e 56- Cartazes elaborados pelos alunos	206
Figura 57- Panfleto elaborado pelos alunos	206
Figura 58 e 59- Os alunos visualizam a reportagem “Corrida contra o Tempo”	207
Figura 60- <i>Brainstorming</i> sobre os 5 R’s	208
Figura 61- Os alunos pesquisam sobre os 5 R’s.....	208
Figura 62- Os alunos realizam ecopontos	208
Figura 63- Os alunos reciclam diversos materiais	208
Figura 64, 65, 66 e 67- Os alunos realizam pasta de papel	208
Figura 68- A aluna com o papel alumínio, forra o interior da caixa	209
Figura 69- Os alunos colocam um copo com água no interior da caixa e tapam-na com a película aderente; posteriormente, colocam a caixa com o copo numa mesa e ao lado o outro copo com água e depois, fazem incidir sobre ambos a luz do candeeiro, durante 2 horas	209
Figura 70- Passado 2 horas e usando um termómetro, os alunos registam a temperatura da água dos dois copos	209
Figura 71- Tabela de frequências com os dados resultantes do concurso de adivinhas	210
Figura 72- Vencedores do concurso de adivinhas.....	217
Figura 73- O aluno testa o efeito do ácido cítrico em calcário	210
Figura 74- Os alunos visualizam se uma substância é acida ou básica.....	210
Figura 75- Cartaz sobre a poluição sonora, elaborado pelos alunos	211
Figura 76- Equipas do Quiz “Quem quer ser amigo do ambiente”	212
Figura 77 e 78- Os alunos visualizam o filme “Rio 1”	213
Figura 79 e 80- Os alunos recolhem o lixo	214
Figura 81- A aluna distribui um panfleto e divulga o projeto à comunidade.....	214
Figura 82- Os alunos reciclam o lixo recolhido	214
Figura 83- As alunas distribuem um panfleto e divulgam o projeto à comunidade.	214

Figura 84- O grupo.....	214
Figura 85- Os alunos divulgam o seu projeto às restantes turmas	215
Figura 86- A exposição para divulgação e apresentação do projeto aos pais	215
Figura 87- Os alunos divulgam e apresentam o projeto aos pais.....	215
Figura 88- O livro construído pelos alunos.....	215
Figura 89- Os pais observam o resultado final (o livro)	215
Figura 90- Consentimentos informados	222
Figura 91- Apresentação do projeto “do mosaico”, em grande grupo através de material lúdico-didático	223
Figura 92- Planificação do projeto “do mosaico”	224
Figura 93- Planificação em teia “do mosaico”.....	224
Figura 94 e 95- As crianças assinam o seu nome.....	224
Figura 96- A criança experimenta a máquina fotográfica.....	240
Figura 97- A criança fotografa o que mais gosta	240
Figura 98- A criança reconhece as suas fotografias e seleciona as mais importantes	241
Figura 99- A criança seleciona as fotografias	241
Figura 100- A criança organiza e posteriormente, seleciona as fotografias	241
Figura 101- A criança seleciona a fotografia mais importante	241
Figura 102- Circuito do F.....	242
Figura 103- Circuito do J.	242
Figura 104- Circuito da M.V.....	242
Figura 105- Circuito do M.I.	242
Figura 106- Circuito da M.	242
Figura 107- Circuito do T.	242
Figura 108- Circuito da L.....	242

Figura 109- Circuito do V.	242
Figura 110- A criança cola as suas fotografias no seu mapa	243
Figura 111- A criança cola as suas fotografias	243
Figura 112- Depois de desenhado o itinerário, a criança cola as fotografias	243
Figura 113- A criança cola as fotografias	243
Figura 114- Mapa do M.I.	243
Figura 115- Mapa da L.	243
Figura 116- Mapa do J.	244
Figura 117- Mapa do F.	244
Figura 118- Mapa do T.	244
Figura 119- Mapa do V.	244
Figura 120- Mapa da M.	244
Figura 121- Mapa da M.V.	244
Figura 122- Manta Mágica	245
Figura 123- Manta Mágica (Tartarugas e Leões)	245
Figura 124- Planificação em teia do projeto “da biblioteca”	267
Figura 125- Planificação em teia do projeto “do atelier”	267
Figura 126- As crianças constroem instrumentos musicais para o atelier	268
Figura 127- As crianças mostram os seus instrumentos musicais	268
Figura 128- As crianças constroem instrumentos musicais	268
Figura 129- Exterior do atelier	268
Figura 130- Interior do atelier	268
Figura 131- Interior do atelier com instrumentos musicais construídos pelas crianças	268
Figura 132- Cavalete do atelier	269
Figura 133- Exterior do atelier	269

Figura 134- As crianças pintam as estantes para os livros.....	270
Figura 135- Os livros da biblioteca.....	270
Figura 136- As almofadas decoradas pelas crianças.....	270
Figura 137- As crianças pintam os “puffs”	270
Figura 138- As crianças escrevem o convite.....	271
Figura 139- A criança decora o convite consoante o “seu” projeto.....	271
Figura 140- Convite para a divulgação de todos os projetos	271
Figura 141- Divulgação de todos os projetos em forma de labirinto.....	272
Figura 142- A criança mostra ao pai o “seu” projeto.....	272
Figura 143- A criança reconhece-se nos diferentes momentos do projeto	272
Figura 144- A criança identifica o “seu” projeto”	272
Figura 145- Projeto “dos bebés”, desenvolvido na sala das tartarugas, com crianças de 3 anos	273
Figura 146- Projeto “dos peixes”, também desenvolvido na sala das tartarugas, com crianças de 3 anos.....	273
Figura 147- Projeto “dos momentos”, desenvolvido na sala dos leões, com crianças de 5 anos	273
Figura 148- Projeto “das poções mal cheirosas”, também desenvolvido na sala dos leões, com crianças de 5 anos	273
Figura 149- Mãe e filha dão feedback da divulgação	273
Figura 150- Feedback dos pais cerca da divulgação.....	273

Sumário de Tabelas

Tabela 1- Ficha 1G- SAC.....	151
Tabela 2-Análise das respostas das crianças às perguntas da entrevista semiestruturada	246

Tabela 3-Análise das respostas dos pais às perguntas da entrevista semiestruturada	251
Tabela 4- Análise das respostas das assistentes operacionais às perguntas da entrevista semiestruturada.....	253
Tabela 5-Análise dos comentários realizados pelas crianças durante a recolha de fotografias.....	255
Tabela 6-Análise dos comentários realizados pelas crianças durante a seleção de fotografias	258
Tabela 7-Análise dos espaços visitados pelas crianças durante os circuitos	260

Sumário de Gráficos

Gráfico 1-Avaliação da primeira sessão pelas crianças	216
Gráfico 2-Avaliação da segunda sessão pelas crianças.....	217
Gráfico 3-Avaliação da terceira sessão pelas crianças	217
Gráfico 4-Avaliação da quarta sessão pelas crianças.....	217
Gráfico 5-Avaliação da quinta sessão pelas crianças	218
Gráficos 6, 7 e 8-Avaliação da sexta sessão pelas crianças	219
Gráfico 9-Avaliação da sétima sessão pelas crianças	219
Gráficos 10 e 11-Avaliação da oitava sessão pelas crianças.....	220
Gráfico 12-Avaliação da nona sessão pelas crianças	220
Gráfico 13-Avaliação da décima sessão pelas crianças	220
Gráfico 14-Avaliação da décima primeira sessão pelas crianças.....	221
Gráfico 15-Avaliação da décima segunda sessão pelas crianças	221

Abreviaturas e Siglas

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB- Ciclo do Ensino Básico

ESEC- Escola Superior de Educação de Coimbra

Ibid. - Ibidem.

Id. - Idem.

JI- Jardim de Infância

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAI- Plano de Acompanhamento Individual

PEE- Projeto Educativo do Estabelecimento

SAC- Sistema de Acompanhamento das Crianças

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

No âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I (Educação Pré-Escolar) e Prática Educativa II (1.º CEB), as quais fazem parte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram realizados dois estágios para que os alunos desenvolvessem práticas de intervenção e de reflexão. O primeiro em jardim de infância e o segundo numa escola de 1.º CEB.

O primeiro estágio, em Educação Pré-Escolar, decorreu entre 11 de março e 22 de junho de 2015, às quartas, quintas e sextas-feiras, numa sala de 25 crianças de 3 anos. Este estágio estava organizado em três grandes fases. A primeira permitiu observar e compreender o contexto educativo, a segunda entrar progressivamente na atuação prática e por último, a terceira desenvolver as práticas pedagógicas, implementar e desenvolver um projeto pedagógico.

O segundo estágio, em Ensino do 1.º CEB, decorreu entre 19 de outubro de 2015 e 27 de janeiro de 2016, às segundas, terças e quartas-feiras, numa turma de 4.º ano, constituída por 17 alunos, com idades compreendidas, entre os 9 e os 10 anos. Fizeram parte deste estágio momentos e tarefas distintas. Durante as três primeiras semanas, foi possível observar o contexto educativo de forma participativa e recolher dados do contexto de intervenção (agrupamento, escola, turma), tendo em vista a construção de um conhecimento aprofundado deste, que suportasse e enriquecesse a posterior intervenção pedagógico/didática. A partir da quarta semana até ao final do estágio foram desenvolvidas as práticas de intervenção e de reflexão conjunta com a presença do orientador cooperante e/ou do professor supervisor.

Para uma melhor leitura e por forma a tornar perceptível todo o meu percurso formativo, bem como as aprendizagens mais significativas resultantes dos dois estágios, a redação deste documento subdivide-se em duas partes principais. A primeira, designada de Parte I, integra os Capítulos I e II, que abarcam respetivamente, a contextualização e itinerário formativo do contexto educativo em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Aqui, encontra-se uma breve caracterização e organização dos contextos institucionais, dos grupos de crianças, dos aspetos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala- organização espacial e temporal, e, por fim, das práticas educativas da educadora e do professor cooperantes. Ainda nesta parte, é realizada uma breve

descrição do itinerário formativo nos dois contextos, acompanhada de uma análise crítico-reflexiva dividida em quatro fases: (I) fase de ambientação, (II) fase de integração, (III) fase de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico e (IV) fase retrospectiva. A segunda, nomeada de Parte II, incorpora os Capítulos III, IV, V e VI, que compreendem as aprendizagens mais significativas nos dois contextos, intituladas de Experiências-Chave. Assim, no Capítulo III constam duas Experiências-Chave relativas à prática em Educação Pré-Escolar, é retratado o valor da documentação para as aprendizagens iniciais e a importância do espaço exterior para o desenvolvimento físico, social e cognitivo das crianças. No Capítulo IV encontram-se duas Experiências-Chave relacionadas com a prática em 1.º CEB, é espelhada a importância da diferenciação pedagógica para o sucesso escolar, bem como o contributo das tecnologias de informação e comunicação para o processo de ensino e aprendizagem. O Capítulo V, enquanto Experiência-Chave transversal à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB, dá a conhecer a articulação curricular entre os dois níveis educativos- Educação Pré- Escolar e 1.º CEB. Por fim, no Capítulo VI é apresentada uma componente investigativa realizada no estágio em Educação Pré-Escolar, que tinha como principal propósito conhecer as perspetivas das crianças acerca dos espaços do jardim de infância, através da metodologia- *Abordagem de Mosaico*.

Por último, são apresentadas as considerações finais, onde reflito criticamente sobre todo o percurso de formação. Ainda aqui, são evidenciadas experiências e aprendizagens fulcrais em ambos os contextos educativos.

Intitulei este relatório final de “Educar e Ensinar: dois contextos, múltiplas aprendizagens” porque foi essencialmente do contato com a realidade que as aprendizagens mais significativas surgiram. Com elas, cresci a nível pessoal e profissional.

PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Capítulo I- Observar, Refletir e Agir na Educação Pré-Escolar

Neste capítulo, encontrar-se-á uma descrição e análise crítico- reflexiva, sustentada em revisão da literatura, do conjunto da experiência de estágio em Educação Pré-Escolar. Abarcará elementos relativos ao contexto, mais concretamente, a caracterização e organização da instituição, do grupo de crianças, dos aspetos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala (organização espacial e temporal) e das práticas educativas da educadora cooperante. Compreenderá também elementos relativos ao processo de estágio, nomeadamente, uma breve descrição do itinerário formativo, acompanhada de uma análise crítico-reflexiva dividida em quatro fases: (I) fase de ambientação, (II) fase de integração, (III) fase de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico e (IV) fase retrospectiva.

1. Contextualização

A Educação Pré-Escolar é, por excelência, o espaço onde o educador atua junto de um conjunto de condições de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos) que caracterizam o ambiente educativo e que influem na forma como organiza o processo de ensino e de aprendizagem. Como tal, refere Marcos (1997, p.182), “exige-se ao educador infantil que possua uma formação adequada e um perfil profissional que lhe assegure ser conhecedor das estratégias e dos métodos mais apropriados para a educação das crianças dessa idade”. Assim sendo, antes de descrever as práticas pedagógicas e para uma melhor compreensão das mesmas, importa conhecer o contexto institucional e o ambiente educativo em que decorreram.

A organização do ambiente educativo desempenha um papel fundamental como promotor das aprendizagens das crianças e como suporte facilitador de formação e de trabalho do educador. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar³ referem-se à organização do ambiente educativo como suporte do trabalho curricular do educador, o qual “deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.” (ME, 1997, p. 31). Esta

³ A partir deste momento será sempre designado pela sigla OCEPE.

organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos), bem como, à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição. Assim, e tendo em conta que a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do/a educador/a, realizei de seguida, uma análise do mesmo, onde a minha prática educativa foi realizada.

1.1. Caracterização e Organização do Jardim de Infância

O local que me acolheu para a realização da minha prática educativa foi criado em 1973. A instituição abriu com cerca de 75 crianças, aumentando este número progressivamente, até às 120, número que se manteve em média até finais dos anos 90. De acordo com o Projeto Educativo do Estabelecimento⁴, atualmente, existem cerca de 70 crianças a frequentar o jardim de infância⁵.

Situado numa zona habitacional privilegiada da cidade de Coimbra, na freguesia de Sé Nova, o JI funciona de 2^a a 6^a feira, das 8h00 às 18h30min, encerrando apenas aos fins-de-semana, feriados e durante o mês de agosto. Assim, e de acordo com o Artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro, com este regime de atendimento, esta instituição comporta a modalidade de atendimento, em regime semi-internato⁶. A componente educativa funciona das 9h30min até às 16h30min, com pausa para almoço das 12h30 às 14h30. As rotinas diárias são diversificadas, consoante as idades.

Funcionando nas mesmas instalações desde a sua abertura até à presente data, numa moradia adaptada para o efeito, o JI tem ao dispor das crianças quatro salas de atividades, um salão polivalente, um ginásio, cinco casas de banho, um quintal, um atelier, uma biblioteca e um espaço *snoezelen*. Como pude verificar através da consulta do PEE e com base na minha observação, este possui os espaços mínimos exigidos pelo Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. No interior das instalações,

⁴ A partir deste momento será sempre designado pela sigla PEE.

⁵ A partir deste momento será sempre designado pela sigla JI.

⁶ Entende-se por regime de semi-internato aquele em que criança frequenta um ou ambos os períodos diários, almoçando no estabelecimento.

existem quatro salas de atividades, uma dos três anos (“tartarugas”), uma dos quatro anos (“peixes”) e por último, duas dos cinco anos (“caracóis” e “leões”), todas elas de cor clara, de forma a permitir uma boa reflexão de luz e absorção do som. A sua ventilação é feita de forma natural e transversal através de bandeiras superiores, e a sua iluminação natural, proveniente das diversas janelas, abrange cerca de 25% da área do pavimento. O seu pavimento é confortável, resistente, lavável e antiderrapante. Nessas salas estão distribuídas um total de 70 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No exterior, encontra-se um jardim espaçoso e arborizado (ver apêndice I) devidamente vedado. Tendo em conta o que foi observado, o espaço exterior é, cuidadosamente planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior. Com um aspeto agradável e convidativo, o espaço exterior é adaptado às idades e características desenvolvimentais das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas. Este espaço respeita as características naturais, com zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências. Existem, ainda, estruturas para brincar e realizar atividades específicas, baloiçar, escorregar, trepar, saltar, ultrapassar obstáculos, etc. Assim, é possível afirmar que os diferentes espaços se encontram organizados de forma a proporcionar diferentes experiências significativas, garantindo um ambiente de envolvimento e de bem-estar emocional determinantes para aprendizagens de qualidade.

Relativamente aos recursos humanos, a equipa de profissionais é constituída pelo pessoal docente e não docente, uma vez que todos os membros da comunidade escolar contribuem para a educação das crianças, deixando-lhes sempre a sua marca (Spodek & Saracho, 1998). O JI conta com um Diretor Pedagógico, quatro Educadoras de Infância, oito Assistentes Operacionais, uma Técnica Superior e um Professor Especialista de Expressão Musical. A equipa educativa assume um importante papel na organização do funcionamento da instituição, no sentido de responder aos interesses e às necessidades formativas das crianças, bem como das suas famílias, num quadro de educação de qualidade. Neste sentido, eram realizadas reuniões regulares, entre educadores e assistentes operacionais para se discutir e planear, garantindo que o

conhecimento de cada criança era observado e compartilhado. O trabalho em equipa desenvolvia-se em momentos formais e não formais de reflexão conjunta, com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências. Ainda nestes momentos eram tomadas decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem (Lino, 2007).

Também, o papel da família é indispensável na educação da criança, e por isso, a instituição oferece para além da componente educativa, a componente de apoio à família. Indo ao encontro do que as OCEPE preconizam, a necessidade de comunicação com os pais ou encarregados de educação tem características muito próprias na educação pré-escolar, dada a idade das crianças (...) (ME, 1997). Assim, e porque a família e o JI são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa que haja uma relação entre estes dois contextos. Durante o período de estágio, foi observado que as relações com os pais revestiam várias formas e níveis; primeiramente, foi identificada a relação que se estabelecia com cada família (uma vez que ambos os contextos contribuía para a educação da mesma criança) e, secundamente, a relação organizacional (que implicava a participação coletiva dos pais).

A primeira, a relação com cada família, resultava de pais e de adultos da instituição na medida em que eram “co-educadores” (*Idem/Ibidem*⁷, p.43) da mesma criança. Tendo em conta que se centrava em cada criança, aqui eram passadas trocas de informações sobre o que lhe dizia respeito, como se encontrava na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realizava, entre outros aspetos. A segunda, a relação organizacional, referia-se à participação dos pais na elaboração do projeto educativo do estabelecimento, por exemplo. Uma vez que os pais eram os principais responsáveis pela educação das crianças, tinham também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejavam para os seus filhos (*Id./Ibid.*), como tal, fez todo o sentido que os pais participassem no projeto educativo do estabelecimento. Neste sentido, o projeto educativo constitui a proposta educativa própria da instituição e a forma global como se organiza para dar resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais e características da comunidade.

⁷ A partir deste momento será sempre designado pelas siglas *Id./Ibid.*

O PEE, do ano letivo 2014/2015, intitulava-se “Uau! Encontrámos a melhor caixa do mundo!”. Este emergiu do tema da XVII Semana Cultural da Universidade de Coimbra-UC 725 anos: Tempo de encontro (s), e tinha como finalidade descobrir como uma caixa pode não ser só uma caixa. Na verdade, há caixas para brincar, caixas para guardar os tesouros construídos durante anos, caixas que contam histórias, caixas que trazem memórias, caixas que nos fazem imaginar e nos transportam para outros lugares, caixas misteriosas que guardam brinquedos e brincadeiras de outros tempos e de outros lugares. A escolha deste projeto centrou-se também nos interesses e necessidades das crianças, e, como tal, pretendia não só estimular a imaginação, mas também, promover o brincar. Para isso, a equipa educativa partia de uma pedagogia dos sentidos que, através das expressões artísticas, promovesse também a criatividade. Assim, o projeto da instituição “Uau! Encontrámos a melhor caixa do mundo!”, foi pensado como um conjunto de aprendizagens reconhecidas como socialmente e culturalmente necessárias e importantes para as crianças (Roldão, 1999). Para além de incluir diferentes tipos de aprendizagem, este conjunto, não se constitui apenas por conhecimentos, mas também por atitudes e competências de saber-fazer (ME, 1997). Por tudo isto, é-me possível afirmar que ao ser pensado desta forma, o PEE tenta sempre trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal para ajudar a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades (Vygotsky, 1979).

O JI desenvolve uma abordagem sócio construtivista própria, que se inspira na dos jardins de infância da cidade de Reggio Emília, situada no norte de Itália, na próspera região de Emília Romana. O sistema para a educação de infância aí existente, designado por modelo de Reggio Emília, caracteriza-se, essencialmente, pela “focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem” (Lino, 2007, p. 110).

Nele, a criança tem um papel primordial e ativo, uma vez que a sua “voz” é valorizada, de modo a serem proporcionadas experiências significativas de aprendizagem, de acordo com os interesses e necessidades individuais da criança. Deste modo, a filosofia da instituição era “Escutar a criança, Dar voz à Criança”, trabalhando com vista a desenvolver: currículo emergente (construído com base nos interesses e motivações

das crianças), metodologia de projeto (em que as crianças, em interação, sustentam as suas aprendizagens), abordagem de mosaico (focada na experiência de vida da criança), documentação (em que se contextualiza e reflete sobre as aprendizagens), desenvolvimento representativo (que se evidencia na apresentação de conceitos e hipóteses através de múltiplas formas de representação), portefólio (que constitui a documentação de avaliação da criança aglutinador de evidências pertinentes, contextualizadas e refletidas, pela criança, pelo adulto e pelas famílias), trabalho em equipa (privilegiando a colaboração entre pares: criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto), educadores como investigadores (que desenvolvem o currículo de acordo com os princípios de investigação/ação participativa) e o espaço como “terceiro educador” e organismo vivo (proporcionando desafios e novas formas de interação com o meio).

Tal como acontece nos jardins de infância de Reggio Emilia, este JI não tem um currículo ou um programa educativo pré-determinado. Indo ao encontro do que preconiza Malaguzzi (cit. por Lino, 2007, p.129) “o conceito de currículo predefinido subentende uma organização educacional que conduz as crianças a efetuar um ensino sem aprendizagem através da ação e sem partilha de controlo com os adultos, os professores e os pais”. Posto isto, o currículo em jardim de infância deve ser flexível, integrado e emergente de modo a desenvolver práticas que encorajem as crianças a escolher e a aprender através das suas experiências. No início de cada ano letivo, a equipa educativa planifica os seus projetos a curto e a longo prazo. Parte dos conhecimentos prévios sobre as crianças, “a sua comunidade cultural e social de origem, os seus valores, as suas crenças” (*Id./Ibid.*). No trabalho quotidiano que se desenvolve no jardim de infância, os educadores, as crianças e os pais produzem documentação que informa e dá forma às planificações curriculares que se desenvolvem no início e ao longo do ano escolar. Deste modo, o currículo na instituição é determinado pelas interações e diálogos que se estabelecem no quotidiano educativo entre as crianças, os educadores e o ambiente físico e social em que estão integrados. Assim, podemos afirmar que o currículo é definido como “currículo contextualizado” (Rinaldi, 2006). Os conteúdos do currículo podem emergir da proposta de uma ou mais crianças, da proposta dos educadores, de um acontecimento

natural ou de algo suscitado pelo contexto físico e social envolvente. Em concordância com Rinaldi (cit. por Lino, 2007, p.129), “os temas ou tópicos de objeto de estudo são selecionados através da análise e interpretação da documentação pedagógica produzida pelas crianças e pelos educadores, através de acontecimentos que ocorrem nas famílias ou na comunidade, assim como de interesses típicos das crianças pequenas (como, por exemplo, as sombras, os dinossauros, etc.)”. No âmbito de um currículo que se desenvolve nas interações e inter-relações que ocorrem no contexto físico e social, os trabalhos de projeto assumem um importante papel no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a documentação pedagógica e o trabalho de projeto são componentes essenciais do currículo em Reggio Emília, e tendo em conta que o JI desenvolve uma abordagem sócio construtivista própria, que se inspira na dos jardins de infância da cidade de Reggio Emília, são também elementos fundamentais da instituição de educação pré-escolar onde estagiei.

1.2.Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo com o qual estagiei era constituído por 25 crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, que completaram os três anos de idade até 31 de dezembro de 2014. Das 25 crianças apenas uma já frequentava esta valência, 12 frequentaram a valência da creche da mesma instituição e as restantes vinham de casa ou de outra instituição.

Para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades é fundamental observar cada criança e o grupo. Assim, e por forma a conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolhi informação sobre as próprias crianças, sobre o seu contexto familiar e ainda sobre o meio em que vivem. Esta resultou essencialmente da observação direta efetuada, de registos gráficos feitos pelas crianças, de diálogos através dos quais foi possível identificar os seus interesses e necessidades e, ainda, de diálogos com toda a equipa educativa e pais.

As crianças, na sua maioria, eram muito dinâmicas, curiosas e sociáveis. Predispostas a aprender, aderiam com motivação e interesse às experiências de aprendizagem promovidas pela educadora, ao mesmo tempo que assumiam uma atitude de questionamento.

O grupo apesar de muito jovem já apresentava capacidade em trabalhar em equipa, na medida em que existia frequentemente interajuda entre as crianças. Uma das formas de lidar com as diferenças individuais é juntar as crianças para trabalhar (Spodek e Saracho, 1998), como tal, é essencial favorecer o trabalho entre pares e em pequenos grupos, para que as estas tenham oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum. Como referem Katz e Chard (1997), este sentido de comunidade é importante, uma vez que permite à criança sentir que pertence e que integra verdadeiramente aquele grupo fazendo florescer o sentido de cooperação. Neste sentido, constatei que, existia uma boa relação com os diferentes pares, criança-criança e adulto-criança, uma vez que dialogavam bastante entre si, à exceção de uma criança que ainda não mantinha contato verbal com nenhum dos pares. Contudo, por vezes, também se “arrelivavam” e embirravam uns com os outros, fazendo e desfazendo amizades facilmente. Assim, concordo com Spodek e Saracho (1998) ao referirem que, “15, 20 ou mais crianças da mesma idade em uma única sala por muitas horas a cada dia cria conflitos entre as necessidades dos indivíduos e as do grupo”. A maior parte das discórdias que existiam no grupo estavam relacionadas com a partilha de brinquedos e materiais didáticos. Como não tinham capacidade para as resolver sozinhos, recorriam aos adultos presentes. Perante estas situações, o adulto deve sempre “guiar a criança (...) e esperar que ambas as crianças falem sobre o que aconteceu e que representem algumas ideias sobre como resolver o problema” (Hohmann & Weikart, 1997).

As crianças, de modo geral, mostravam-se concentradas nas tarefas propostas, existindo, embora, ainda algumas com níveis de concentração curtos. Três das quais,

constituem focos desestabilizadores, com problemas de comportamento⁸, que se refletiam em agressões físicas e verbais aos colegas.

Também a nível motor (global e fino), existiam algumas diferenças entre as crianças, nomeadamente na corrida, na coordenação, no equilíbrio, na utilização das mãos, entre outros.

Relativamente ao contexto familiar, todas as crianças viviam com ambos os progenitores com idades compreendidas, entre os 24 e 40 anos. A maior parte residia no concelho de Coimbra e deslocava-se para o JI, em carro próprio. As famílias das crianças deste grupo revelavam-se muito atentas e preocupadas com o bem-estar e desenvolvimento das crianças. De acordo com Swick (cit. por Spodek & Saracho, 1998, p.168), “o envolvimento parental influencia a qualidade de características das crianças, como a autoimagem positiva, o senso de otimismo, a orientação produtiva para as relações sociais e ainda ganhos na linguagem, habilidades motoras, conceitos e solução de problemas”.

1.3. Aspetos Pedagógicos no Funcionamento de Grupo/Sala

1.3.1. Organização Espacial

Mais do que os espaços, o tipo de equipamento e de materiais, bem como, a forma como estão dispostos condicionam, em grande parte, o que as crianças podem fazer e aprender em educação pré-escolar (ME, 1997). A organização e a utilização do espaço são reflexos das intenções educativas e da dinâmica do grupo. Neste sentido, o educador/a deve interrogar-se sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. Ao refletir constantemente acerca da funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais o educador/a vai permitir que a sua organização seja modificada de acordo com as necessidades do grupo. Assim, e tendo em conta que os espaços e materiais devem ser cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças se sintam em casa e ainda, se desenvolvam cognitivamente,

⁸ Entende-se por problemas de comportamento aqueles que ocorrem com muita frequência, intensidade e duração.

socialmente e afetivamente. Parafraseando Oliveira-Formosinho *et al.*, (1996) “o espaço quando transformado em ambiente educacional, é a primeira dimensão curricular, porque pode promover a aprendizagem activa”. Também no modelo pedagógico de Reggio Emilia o espaço é objeto de uma especial atenção de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os educadores, os pais e os membros da comunidade. De acordo com Malaguzzi (cit. por Lino, 2007), tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança. Considerado como terceiro educador, o espaço e a sua respetiva organização assume um papel determinante na qualidade da Educação Pré-Escolar e conseqüentemente no desenvolvimento das crianças.

A sala de atividades onde estagiei era ampla, ventilada e dispunha de iluminação natural e de aquecimento. O seu pavimento era confortável, resistente, lavável, antiderrapante e pouco refletor de som. As suas paredes, laváveis, não abrasivas e de cores claras. Também o teto de cor clara permitia uma boa reflexão de luz e absorção do som. Este local, destinado ao desenvolvimento de atividades educativas a realizar pelas crianças, individualmente ou em grupo, permitia a utilização e o visionamento de meios audiovisuais, o obscurecimento parcial e total, o contacto visual com o exterior através de janelas e a proteção solar. A sala estava equipada com mobiliário de tamanho apropriado às crianças e contava com vários materiais lúdico-didáticos cuidadosamente, escolhidos pela educadora de acordo com o contexto cultural da comunidade em que o JI está inserido e com os interesses e necessidades desenvolvimentais das crianças que o frequentam. Depois de selecionados, os materiais foram colocados e organizados em recipientes transparentes e dispostos em armários e prateleiras ao alcance das crianças. Ainda através de observação pude verificar que a sala dispunha de material e equipamento para a realização de experiências e jogos de luz e sombra. De modo a torná-la mais adequada e desafiadora para o grupo, estava organizada por diferentes áreas. Assim, existia a área da tartaruga (animal de estimação da sala), a área do tapete (de reunião e de grandes construções), a área do computador, a área das pequenas construções, a área da leitura, a área da mesa de luz, a área da expressão plástica (atelier de sala), a área da pintura (cavalete), a área das sensações, a área dos jogos de mesa e ainda a área do jogo simbólico,

partilhada com a “sala dos caracóis” (ver apêndice II). A gestão das áreas era flexível, uma vez que as crianças sempre que desejassem poderiam mudar de área consoante os seus interesses, não esquecendo e tendo em conta, o número máximo de elementos permitidos em cada uma delas. Estas áreas podiam sofrer alterações, consoante os interesses e necessidades das crianças. Podiam ser criadas novas áreas pelas mesmas, se fossem devidamente fundamentadas. Indo portanto, ao encontro do modelo pedagógico de Reggio Emília, que defende que “não existem os típicos cantinhos, estáticos, mas sim oficinas de criação e de experimentação” (Vasconcelos, *et al.*, 2012). A divisão das áreas era feita com equipamentos e materiais que possibilitassem a visibilidade do espaço global da sala, de modo a favorecer as interações e a comunicação entre os diferentes pares (criança-criança, criança-educadora). A decoração foi sendo construída pelas próprias crianças, já que as paredes se encontravam preenchidas com os seus trabalhos. Esta exposição permite às criança ter aquele espaço como seu e ainda, a uma tomada de consciência da aprendizagem como evolução, através da qual as crianças analisam o seu progresso (Spodek & Saracho, 1998). Deste modo, as paredes desempenham uma importante função pedagógica. De acordo com Malaguzzi (cit. por Oliveira-Formosinho *et al.*, 2008), as paredes falam, documentam.

1.3.2. Organização Temporal

Tal como a organização espacial, também a organização temporal assume um papel determinante na qualidade da Educação Pré-Escolar e conseqüentemente no desenvolvimento das crianças. Quando as crianças atingem os três ou quatro anos, preocupam-se muitas vezes com o tempo e a sequênciade acontecimentos (Hohmann *et al.*, 1995). Neste sentido, uma rotina diária no jardim de infância torna-se fulcral, na medida em que, ao ser coerente ao longo do tempo dá às crianças um modo específico de compreenderem o tempo. Indo ao encontro do que OCEPE preconizam “passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (ME, 1997, p. 40). Ao participar na sequênciade rotina uma série de vezes e saber o nome de cada uma das suas partes, a criança “pode começar a compreender o horário do jardim-de-infância como uma série previsível de acontecimentos” (Hohmann *et al.*, 1995), não precisando de depender de um adulto que lhe diga o que vai acontecer a seguir. Uma rotina

coerente é uma estrutura. Uma vez estabelecida e nela integradas as crianças, a rotina torna-se mais flexível.

A rotina diária na instituição era adaptada à população que a frequenta, indo portanto ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Os horários estavam organizados de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e grande grupo, tal como acontece, nas creches e jardins de infância de Reggio Emilia. Assim, as crianças eram recebidas a partir 08.00 horas no salão, onde conviviam e interagiam entre si, com as assistentes operacionais e com os mais diversificados materiais, que lá se encontravam. Permaneciam neste local até às 9h30min, que servia de acolhimento a todas as crianças. Estes momentos de partilha originavam um clima social positivo. De acordo com Spodek e Saracho (1998) é extremamente importante para as crianças desenvolverem interações sociais positivas em seus primeiros anos de vida, pois dependendo das formas de relações que elas desenvolverem durante este período vai afetar seu desempenho académico posterior, seus sentimentos sobre si mesmas, suas atitudes com relação aos outros e os padrões sociais que elas vão adotar.

Às 9h30min; cada grupo reunia na sua sala, na área do tapete, com os respetivos educadores e assistentes operacionais. Nesta primeira reunião do dia, as crianças tinham oportunidade de escolher as atividades que pretendiam realizar ao longo da manhã, bem como, de selecionar os materiais e os instrumentos necessários para levar a cabo o que se propunham realizar. Neste momento dava-se início a novos projetos, decidia-se continuar trabalhos já começados, ou realizavam-se atividades que não se integravam nos trabalhos de projeto. “Porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças” (ME, 1997, p. 40). Assim, torna-se essencial que o educador planifique com a participação das crianças. Ao planificar com a participação das crianças, o educador permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma. Ao planear, a criança desenvolve várias ações, tais como ouvir, falar, prever, sequenciar, resolver problemas, dar ideias, expor o seu pensamento e tomar decisões. Tornando-se num ser ativo na construção do seu

conhecimento, e conseqüentemente protagonista de todo o processo educativo. É importante que cada criança tenha a oportunidade de iniciar uma atividade que desperte o seu interesse, de forma a permitir oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo. A hora de saída para o almoço era também flexível e ajustada, mas ocorria aproximadamente às 12h00. Todas as crianças almoçavam na instituição, em grupos de, aproximadamente oito, por mesa. O almoço não só servia para alimentar as crianças, mas também para promover a socialização e, conseqüentemente criar uma maior autonomia. Depois de terminarem o almoço, era feita a higiene e, seguia-se a sesta num ambiente calmo. Concluído o período de descanso, as crianças voltavam para a sala de atividades, onde davam continuidade à realização das atividades. Posteriormente, por volta das 16.00 horas, as crianças lanchavam no refeitório. Finalmente, às 16h30min tinha início a componente de apoio à família, onde eram realizadas atividades propostas pelas crianças, atividades livres em espaços comuns e ainda atividades extracurriculares, como natação. A instituição encerrava às 18h30min.

Em termos de conclusão, posso afirmar que o tempo educativo proporcionava às crianças múltiplas oportunidades de fazer escolhas. Elas podiam escolher trabalhar sozinhas, em pequeno grupo, em grande grupo, com os adultos ou sem eles, nas diversas áreas da sala e no espaço exterior. As crianças, ao longo do dia, tinham oportunidade de estabelecer diferentes tipos de interação e trabalhar em diferentes espaços, com muitos materiais. Também a organização do trabalho em pequenos grupos, como acontece, na metodologia de trabalho de projeto, promovia e facilitava, simultaneamente, “a construção social, cognitiva, verbal e simbólica” (Lino, 2007).

1.4. Práticas Educativas da Educadora Cooperante

Por meio de observação, pude constatar que toda a prática da educadora cooperante se regia pelo princípio geral e pelos objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Assim, toda a sua prática era orientada de forma, “a favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997, p. 15). Para tal, a sua intervenção profissional passava pelas diferentes etapas da intencionalidade

do processo educativo, que se vão sucedendo e aprofundando. Foi notório que fazia uso diário da observação, de modo a compreender melhor as características das crianças para adequar o processo educativo às suas necessidades. Através da observação, mais concretamente, através de registos situacionais específicos (constituídos por ações, reações, falas e sinais pessoais, como posturas, gestos e expressões faciais), conseguia ainda identificar, as motivações, os interesses e as necessidades do grupo, procurando sempre dar-lhes resposta. Consequentemente, adotou estratégias de articulação do projeto de forma a proporcionar momentos de aprendizagem de qualidade.

Ao planear o processo educativo de acordo com o que sabia do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social, a educadora cooperante, conseguiu proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e consequentemente, promover aprendizagens significativas e diversificadas. Sempre que planeava, assumia uma atitude crítico-reflexiva, relativamente às suas intenções educativas e às formas de as adequar ao grupo. Com isto, pretendia criar situações de aprendizagem que fossem suficientemente desafiadoras para as crianças, de modo a ingressá-las no grupo e a estimula-las, para que chegassem a níveis de realização que por si só não chegariam. Importa ainda referir que todo o planeamento era realizado com a participação das crianças. Ao fazê-lo, permitia ao grupo “beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (*Id./Ibid.*, p.26). Quando concretizava na ação as suas intenções educativas, a educadora cooperante, adaptava-as sempre muito bem às propostas das crianças, proporcionando-lhes momentos de participação ativa na tomada de decisões, ao mesmo tempo que tirava partido das situações imprevistas, conseguindo transformá-las em experiências de aprendizagem significativas.

Por forma a avaliar todo o processo educativo, bem como, os seus efeitos no desenvolvimento das crianças, a educadora utilizava como instrumento de avaliação, os portfólios individuais que tinha construído juntamente com as crianças. Neste, constavam folhas de evidências, organizadas por áreas de conteúdo definidas nas

OCEPE e no Sistema de Acompanhamento das Crianças⁹. Spodek e Saracho (1998) coletar sistematicamente os produtos do seu “trabalho”. Ao longo do estágio verifiquei que a maior parte dos portfólios, continha como material, desenhos, pinturas e outros tipos de trabalho. Abarcavam também, o nome da criança, a data e o contexto no qual foi produzido. Segundo Spodek e Saracho (1998, p.203), “todos os matérias devem ser guardados juntos numa pasta, de forma que os professores possam acompanhar o progresso das crianças, durante o ano letivo em várias áreas do currículo e fazer julgamentos sobre o seu trabalho a qualquer momento”. Tal como foi verificado na sala de atividades, a educadora cooperante tinha um armário reservado para os portfólios (ver apêndice III). Estes “mostruários” (*Id./Ibid.*) tornam-se assim fundamentais para avaliar o progresso das crianças durante o ano, e para demonstrá-lo aos pais. Em simultâneo, permitem ao educador ver a amplitude do trabalho das crianças de uma forma única. Além disso, os educadores podem avaliar o que cada criança fez, em vez de adotar uma avaliação indireta. Clarificando, referem que “um bom sistema de registro é aquele em que as informações significativas podem ser encontradas facilmente” (*Id./Ibid.*,p.204). Tais informações devem ser interpretadas e julgadas pelo educador, por forma a resultarem em planos de ação.

A educadora cooperante utilizava ainda com sucesso estratégias de atuação para a adoção de comportamentos desejados pelas crianças, de acordo com o programa *Incredible Years* (Webster-Stratton, 1982) nomeadamente o reforço social, o programa de incentivos, entre outros.

Procurou sempre trabalhar em equipa, característica central do trabalho em escolas Reggio Emília, colaborando para o conhecimento e cultura escolar comum. A troca de opiniões, quer com a equipa educativa, quer com os pais, constituiu um meio de autoformação com benefícios para a educação das crianças. Indo ao encontro do que afirmam Spodek e Saracho (1998), quando os pais iniciam uma parceria com a instituição escolar dos seus filhos, o trabalho com as crianças pode ir além do JI, e a aprendizagem lá realizada complementar-se mutuamente com a de casa. De acordo com Rinaldi (cit. por Lino, 2007, p.135), os encontros e reuniões com os pais

⁹ A partir deste momento será sempre designado pela sigla SAC.

constituem um importante meio para o “desenvolvimento profissional de cada educador”. Nestes encontros, a educadora cooperante partilhava com os pais a documentação que, colaborativamente com as crianças realizava no âmbito dos projetos. Tendo em conta que o envolvimento parental é essencial na educação das crianças, a educadora cooperante procurava estabelecer laços com as famílias do grupo, existindo, frequentemente, contactos pessoais. Todas as famílias se envolviam saudavelmente na angariação de fundos para a aquisição de equipamentos, na participação na dinamização de atelier, entre outros.

Como objeção a uma prática de excelência, aponto a incapacidade de documentar, uma vez que a educadora cooperante tinha a seu cargo um grupo bastante grande, e a incapacidade de criar momentos de reflexão/feedback sobre a sua prática. De acordo com Schön (1992), é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação, ao fazê-lo o educador pensa no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Reflexão-na-ação é portanto, “uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (*Id./Ibid.*). Sempre que o faça, o educador assumirá uma atitude crítico-reflexiva e consequentemente, melhorará a sua prática profissional.

O acompanhamento do grupo e a construção de uma abordagem inspirada no modelo pedagógico Reggio Emília revelou-se um desafio constante para a educadora cooperante. Predisposta a aprender, afirmou-se sempre muito empenhada, fazendo bastantes leituras e dando continuidade à sua formação inicial, nomeadamente ao participar no programa *Incredible Years* e em seminários organizadas pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). Deste modo, afirma, tem crescido profissionalmente, e enriquecido a sua prática profissional. De acordo com Berk e Whitebook, (cit. por Spodek & Saracho, 1998, p.31), a formação do educador é a característica mais importante, “afetando a qualidade da interação professor-criança e, em menor grau o aproveitamento da criança”. Também Chantraine-Demilly (1992), refere que a formação contínua permite melhorar a qualidade do sistema de ensino ou a qualidade do produto do sistema educativo.

2. Itinerário Formativo

Conhecido o contexto institucional e o ambiente educativo em que a prática educativa decorreu, importa agora refletir acerca das experiências vivenciadas durante a mesma. Assim, nesta parte será realizada uma breve descrição do processo de estágio, acompanhada de uma análise crítico-reflexiva dividida em quatro fases: (I) fase de ambientação, (II) fase de integração, (III) fase de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico e (IV) fase retrospectiva.

2.1. Fase de ambientação

Nesta fase inicial, de 11 de março a 10 de abril de 2015 (quatro semanas), tive a oportunidade de observar o contexto educativo, minuciosamente a organização do ambiente educativo (criança, grupo, espaço, tempo, meio institucional, relação com os pais e parceiros educativos), a prática da educadora cooperante e os aspetos curriculares (metodologia e currículo).

No primeiro dia, eu e a minha colega de estágio; fomos recebidas e acolhidas pelo diretor pedagógico e pela educadora cooperante. Mais tarde, tivemos a oportunidade de nos reunir e conseqüentemente, de esclarecer diversos aspetos. Foi-nos dito que a instituição tinha uma abordagem sócio construtivista própria, inspirada na dos JI da cidade Reggio Emilia e como tal, a sua filosofia era “Escutar a criança, Dar voz à Criança”. Assim trabalham com vista a desenvolver o currículo emergente, a metodologia de projeto, a abordagem de mosaico, a documentação, o desenvolvimento representativo, o portefólio, o trabalho em equipa e o espaço como “terceiro educador” e organismo vivo. Posteriormente, foram-nos apresentadas as regras institucionais (horário, rotina...), as instalações e toda a equipa educativa. Ainda neste dia e depois de conhecermos o grupo de crianças, disponibilizámo-nos de imediato para colaborar e participar nos diversos momentos da sua rotina diária. Ao fazê-lo, permitiu-nos aproximar e conhecer as crianças. O aspeto relacional é considerado como sendo de “importância primária” (Spodek & Saracho, 1998). As interações que o educador estabelece com a criança durante o dia, poderão ser mais importantes do que as práticas pedagógicas específicas. Ao desenvolver formas de relação e interação com a criança,

o/a educador/a cria “uma atmosfera de confiança e ajuda-a a sentir-se segura como aprendiz e pessoa, guiando-a na tomada de decisões e proporcionado um ambiente rico para o seu aprendizado” (*Id./Ibid.*, p.34). Acima de tudo, o educador oferece “calor humano e apoio para as crianças, aceitando-as como seres humanos inteiros, com forças e fraquezas” (*Id./Ibid.*). Através das relações pessoais com as crianças, ele pode ajudá-las a crescer. Porém, não é suficiente. É importante que o educador conheça as crianças e conseqüentemente as suas capacidades, interesses e dificuldades, de forma a adequar o processo educativo às suas necessidades. Neste sentido, a ação pedagógica ao ser planeada de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social proporciona um ambiente estimulante de desenvolvimento e promove aprendizagens significativas e diversificadas. Cabe, assim, ao educador planejar situações de aprendizagem que sejam desafiadoras, de modo a cativar e a estimular cada criança. Ao fazê-lo, adapta a sua prática, encontra diferentes estratégias, “procura e pesquisa em prol do desenvolvimento e bem-estar do grupo” (ME, 1997).

Dada a importância que o/a educador/a de infância tem na vida e conseqüente desenvolvimento de uma criança, ao longo desta fase de observação, prestei atenção à prática da educadora cooperante e posteriormente, refleti acerca da mesma. Todas as manhãs, por volta das 10h, reunia todo o grupo na área do tapete e aí proporcionava momentos de debate e partilha de ideias entre as crianças. Também era nesta primeira reunião, que as crianças tinham oportunidade de escolher as atividades que pretendiam realizar ao longo da manhã, bem como, de selecionar os materiais e os instrumentos necessários para levar a cabo o que se propunham realizar. Neste momento dava-se início a novos projetos, decidia-se continuar trabalhos já começados, ou realizavam-se atividades que não se integravam nos trabalhos de projeto.

Foi de imediato perceptível que a educadora cooperante privilegiava a metodologia de trabalho de projeto, com uma forte atenção às artes, consideradas as “cem linguagens da criança” (Vasconcelos, 1994). Assim, permite-me afirmar que toda a sua prática se distanciava de uma conceção “tradicional”, e ia ao encontro de uma conceção sócio-construtivista, centrada na aprendizagem das crianças e nos seus interesses, permitindo deste modo, a articulação entre diferentes áreas e domínios do saber. Uma vez que

visam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, os projetos pedagógicos permitem “integrar um conjunto diversificado de actividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação” (Katz, *et al.*, 1998, p.99). Assim, e dado que os projetos são processos complexos que comportam as várias etapas é necessário que o educador tenha em conta as capacidades das crianças e o interesse demonstrado. De forma a responder aos interesses reais mas diversificados das crianças, o projeto deverá apenas envolver o pequeno grupo que está interessado. Mas, para que os saberes construídos por esse pequeno grupo possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo, “o processo desenvolvido e os saberes adquiridos deverão ser comunicados e partilhados com as crianças que não participaram directamente no projeto” (*Id./Ibid.*, p.104). Neste sentido, a educadora cooperante proporcionava diversos momentos durante o dia para a partilha de conhecimentos alcançados entre os vários grupos que se encontram a desenvolver projetos. Em simultâneo, questionava-os acerca do que descobriam e orientava-os para as conclusões.

A educadora cooperante dava ainda uma especial importância à brincadeira livre, quer no espaço interior como no exterior. Verifiquei que as crianças tinham autonomia para escolher, construir e desenvolver as suas brincadeiras. Consciente que a minha prática e conseqüentemente, as minhas decisões dependiam das minhas observações, decidi participar com as crianças nas suas brincadeiras, entre as quais, “brincar aos pais e às mães”. Através desta participação e das conversas decorrentes da mesma foi possível verificar quais os seus interesses e necessidades, que posteriormente, foram fundamentais aquando planeava a minha ação pedagógica. Sempre que brincavam livremente ou até mesmo quando participavam nos seus projetos, todas as crianças se mostravam envolvidas. Assim, e tendo em conta tais observações achei pertinente avaliar a qualidade em contexto de ensino atendendo a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação (Portugal & Laevers, 2010). Para tal utilizei a ficha 1G (ver apêndice IV), do SAC, que me permitiu fazer a avaliação geral do grupo. Ao analisá-la, pude concluir que as crianças, de um modo geral, que se sentiam como “peixe na água” (*Id./Ibid.*, p.23), isto é, confortáveis. Irradiavam vitalidade e tranquilidade,

autoconfiança e autoestima. Evidenciavam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, cantarolando, ao mesmo tempo que conversavam com as outras crianças. Expressavam autenticidade e espontaneidade, segurança e abertura a novas atividades e experiências, “sem sinais de tensão, com energia e vitalidade” (*Id./Ibid.*). Evidentemente, as crianças estavam bem consigo próprias, estabelecendo facilmente relações positivas com os novos elementos em sala, nós estagiárias. Em simultâneo, as crianças encontravam-se ativas, permitindo-me verificar frequentemente, sinais claros de implicação. Deste modo, a atividade era-lhes significativa. Aconteciam momentos de intensa atividade mental, onde estas se sentiam desafiadas e a sua imaginação era estimulada. As crianças envolviam-se nas atividades praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção fosse mais superficial, necessitando de incentivo por parte da educadora cooperante ou de outras crianças para dar continuidade à atividade. Ao resultado dessas observações e constatações reuni informação transmitida pela educadora, que contribuiu para a compreensão dos níveis de desenvolvimento das crianças.

2.2. Fase de integração

Esta segunda fase, que se estendeu por três semanas, de 15 a 30 de abril de 2015, destinou-se à entrada progressiva na atuação prática. Assim, eu e a minha colega de estágio ingressámos no contexto educativo através do desenvolvimento de duas atividades pontuais com o grupo de crianças.

A primeira atividade pontual correspondeu à leitura da história “A Casa da Mosca Fosca” de Eva Mejuto. As diferentes personagens introduzem os ouvintes num atraente jogo de números e tamanhos, rimas, repetições e ritmos, que são elementos próprios da tradição oral. Trata-se de um conto acumulativo que apresenta uma galeria de personagens que convidam ao jogo fonético. O ilustrador cria animais delirantes, com personalidade própria, repletos de humos e expressividade, utilizando cores “explosivas, quase fluorescentes”. Assim sendo, e tendo em vista a interligação de diversas áreas de conteúdo e nunca esquecendo, o desenvolvimento da criança, decidimos que seria pertinente contar esta história ao grupo. A segunda atividade pontual e tendo em conta, o sucesso da primeira, destinou-se novamente à leitura de

uma história. “Eu não tenho sono e não quero ir para a cama”, de Lauren Child, retrata a história uma menina de 4 anos que testa os limites dos pais e do irmão, desrespeitando-os na hora de dormir. Pequenas, mas com vontades próprias, as crianças necessitam de disciplina para conhecerem os limites e as rotinas ao deitar: vestir o pijama, lavar os dentes etc. Tendo em conta, a importância destes aspetos na vida e desenvolvimento da criança, achámos importante contar esta história ao grupo e posteriormente, proporcionar um momento de debate e de partilha de ideias entre crianças. Ambas as atividades foram pensadas e decididas em conjunto, no entanto a sua direção foi feita de forma individual. A primeira ficou a meu cargo e a segunda a cargo da minha colega de estágio.

Decidimos ingressar no contexto educativo desta forma porque vive-se, atualmente, no nosso país, um período em que os media e as tecnologias estão cada vez mais acessíveis às crianças. As informações chegam pelos meios de comunicação ampliando os horizontes e os conhecimentos. Os livros estão a ser deixados de lado e as histórias estão a ser esquecidas. Neste sentido, torna-se um desafio para o educador fazer com que as crianças em idade pré-escolar tomem o gosto pela leitura.

Antigamente, a leitura de histórias era vista como uma forma de distrair as crianças, hoje é uma prática cada vez mais presente nos estabelecimentos de educação pré-escolar. De acordo com vários autores, a leitura de histórias estimula a imaginação, a criatividade, a oralidade, incentiva o gosto pela leitura e ainda, contribui para a formação pessoal e social da criança. O ato de contar histórias deve ser feito em todos os lugares constituintes do espaço escolar e nos diversos momentos do dia, e não apenas em momentos estanques, como a hora do conto ou da leitura. Sendo o JI um lugar de construção e reconstrução de conhecimentos deve dar uma especial atenção à leitura de histórias, uma vez que ela contribui para a aprendizagem escolar a todos os níveis: cognitivo, físico, psicológico, social, proporcionando um maior desenvolvimento percetivo na criança. Sempre que o faça, o educador enriquece a sua prática pedagógica e promove conhecimentos e múltiplas aprendizagens.

2.3. Fase de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico

A terceira fase decorreu entre 6 de maio e 22 de junho de 2015. Composta por sete semanas, tinha como principal finalidade desenvolver as práticas pedagógicas, mais precisamente implementar e desenvolver um projeto pedagógico.

Com a documentação obtida ao longo das sete semanas anteriores, que de acordo com Dahlberg *et al.*, (1999, p.148) é o “material que registra o que as crianças estão dizendo, fazendo e produzindo e como o pedagogo se relaciona com as crianças e com o seu trabalho”, eu e a minha colega de estágio, individualmente, decidimos implementar e conseqüentemente, desenvolver um projeto em prol dos interesses e necessidades das crianças, visto que um projeto não deve ser entendido como “um tema de estudo, que seria construído em torno de determinado tópico, com frequência escolhido pela equipa, e em geral com limite de tempo preestabelecido” (Kinney & Wharton, 2009, p.38) mas sim como um interesse identificado por uma criança individual ou por grupo de crianças, considerado persistente e sustentado, sem limite de tempo.

2.3.1. Projeto “dos bebês”

Como referem Katz e Chard (1997, p.172), “um projeto pode começar de várias formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo demonstram interesse por algo que atrai a sua atenção. Outros começam quando o professor apresenta um tópico ou quando chega a acordo com as crianças sobre a seleção de um tópico”. O interesse pelos “bebês” foi apresentado por várias crianças. Por meio de observação, verifiquei que todos os dias, as crianças levavam para o JI brinquedos, nomeadamente, nenucos. No entanto, quando chegavam à sala de atividades, tinham obrigatoriamente que os colocar no “cesto dos brinquedos de casa”, facto que as deixava tristes. Aproveitando esse interesse, que se prolongava nas brincadeiras livres, aquando brincavam no espaço exterior, decidi que seria pertinente abordar este tópico, e conseqüentemente desenvolver um projeto sobre o mesmo. Assim, resolvi elaborar uma planificação (ver apêndice V) “como uma forma de trabalho na qual os educadores estabelecem objetivos ou grandes intenções gerais mas não formulam objetivos específicos para cada projeto atempadamente” (Vasconcelos, 2012, p.15).

Neste sentido, a planificação delineada não foi mais do que uma hipótese, com intenção flexível e adaptada às necessidades e interesses das crianças.

2.3.1.1. Desenvolvimento do Projeto

Como forma de impulsionar este projeto e, tendo como aliados, a curiosidade inata da criança e a sua motivação intrínseca, levei para junto do Tomé (personagem fulcral no projeto educativo da instituição) uma caixa surpresa que continha diversos materiais, com a intenção de despertar o interesse já observado.

Quando se deslocavam do quintal para a sala de atividades, as crianças verificaram que o Tomé lhes tinha enviado uma caixa e uma carta. Decidiram de imediato, levá-la para a sala e tentaram adivinhar o que lá estava dentro. Posteriormente, abriram-na. Estava lá dentro uma “história sobre bebés” e um “bebé” (ver apêndice VI). Em grande grupo, conversamos e as crianças partilharam o que sabiam e o que lhes interessava acerca de bebés. De acordo com Helms (cit. por Vasconcelos, 2012 p.14), deve partir-se de um “conhecimento base” sobre o assunto, “o que sabemos”. Consequentemente, realizámos uma “teia inicial” (ver apêndice VII). Spodek e Saracho (1998) referem que uma planificação em teia permite “que a aprendizagem das crianças tome várias direções a partir de um único interesse”, sendo portanto, uma estrutura que vai crescendo e sendo ajustada. Posto isto, as teias são um meio utilizado para documentar as aprendizagens das crianças e a sua evolução, podendo ser adaptadas em vários caminhos, de forma a espelhar o desenvolvimento das aprendizagens. De acordo com Helm *et al.*, (1998), elas permitem que, as crianças, “visualizem a continuidade que partiu de um foco central”. Como mencionam Novak e Gowin (1988), os esquemas em teia têm por base a “Teoria Cognitiva de Aprendizagem de Ausubel”, que refere que a estrutura de uma teia/rede se assemelha a uma estrutura hierarquizada com os constructos que partem do geral para o mais específico. Além disso, esta forma de planificação proporciona a criação de “abordagens pedagógicas que integram várias áreas do currículo de formas específicas para cada grupo de crianças” (Spodek & Saracho, 1998, p.123).

Depois de feita a teia, surgiu um problema: *O que vamos fazer com o bebé?*. Naturalmente, surgiram de imediato inúmeras propostas, destacando-se a do “brincar aos pais e às mães”. Com ela, surgiu também a necessidade de construir uma casa para o “bebé”. E foi então, que chegámos à casa amarela do quintal, inutilizada, até à altura. No entanto, as crianças constataram que a casa amarela do quintal estava vazia e por consequente, o “bebé” não podia ir para lá, pois não tinha onde dormir, onde tomar banho e onde guardas as suas roupas. Deste modo, definimos o que íamos fazer (construir uma cama, uma banheira e um armário) dividiram-se tarefas e inventaram-se recursos. Sendo um tipo de planificação não-linear, ao longo deste processo foram formuladas através de imprevistos, hipóteses amplas “do que pode ser” (Vasconcelos, 2012, p.15), como por exemplo, à medida que as construções surgiam, levantava-se a hipótese, *Será que o que fizemos é de artista?*, que mais tarde deu origem a um quadro de Mondrian. Assim, os objetivos foram inferidos e atingidos à medida que o projeto se desenrolava (ver apêndice VIII).

Prontas as construções, decidimos limpar, montar e mostrar a casa “do bebé” às crianças das outras salas do JI. A sua divulgação à comunidade escolar foi feita em conjunto com a dos restantes projetos, desenvolvidos pelas minhas colegas. Tentámos sistematizar todo o trabalho desenvolvido, preparando uma exposição em forma de labirinto, uma vez que esta é considerada uma fase culminante, “uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto” (ME, 2012, p.17). A divulgação é a oportunidade de as crianças partilharem com os outros tudo aquilo que conquistaram, o que promove um sentimento comum de orgulho pelo sucesso alcançado, pela sua comunidade, que é, todo o conjunto de crianças e adultos que participaram no projeto. Indo ao encontro de Gardner (2010), “os trabalhos afixados refletem os valores de cultura de uma instituição escolar”. Deste modo, a documentação da prática torna o trabalho pedagógico visível e acessível, onde as crianças partilham o que aprenderam, o que mais gostaram e o que menos gostaram. Ao mencionar a divulgação, não posso deixar de referir a avaliação, que reflete quer as aprendizagens realizadas pelas crianças, quer a participação do grupo. É através desta avaliação, levada a cabo pelas crianças (ver

apêndice IX), que o educador reflete sobre a sua prática e formula novas hipóteses de trabalho.

Em suma, posso concluir que projeto ao dar resposta aos interesses das crianças, despoletou desde início níveis de envolvimento muito elevados. O envolvimento pressupõe uma “motivação forte, um fascínio, uma implicação total” (Laevers, 2008b). Se a criança está bem consigo mesma, com o ambiente que a rodeia e com os outros, facilmente estará motivada e interessada pela descoberta e pelas novas experiências, deixando-se envolver, tirando proveito de cada momento que vive. A entrega da criança a estes momentos de descoberta, de brincadeira, de novas experiências, é, naturalmente uma evidência de um total envolvimento. No entanto, para que isto aconteça é necessário que sejam criadas condições para suportar todo este processo. O educador deve mobilizar as condições necessárias para que o ambiente seja propício ao envolvimento, implicação e bem-estar da criança e consequentemente desenvolvimento das capacidades desta. Tendo em conta que o bem-estar e o envolvimento da criança surgem como ferramentas essenciais para o desenvolvimento das potencialidades da criança procurei sempre agir como mediadora do processo de aprendizagem, para que as suas experiências fossem enriquecedoras, e logo permitissem alargar as suas competências e saberes a níveis mais altos de competência e saber. Porém, senti algumas dificuldades, nomeadamente no redirecionar do grupo. Através da prática da educadora cooperante e também da leitura de alguma bibliografia, aprendi que existem técnicas de o fazer, tais como, cantar baixinho, reproduzir sons de alturas e estilos diferentes, apagar a luz, etc). Também senti dificuldade em controlar o grupo, uma vez que se mostrava desobediente quando trabalhava apenas connosco, estagiárias, sem a presença da educadora cooperante. De forma a colmatar essa dificuldade, aprendi técnicas para evitar a desobediência, como, dar-lhes ordens claras, específicas e positivas, elogiar o cumprimento das ordens, entre outras, que futuramente ser-me-ão muito úteis enquanto educadora.

Terminada esta fase, penso que atingi os objetivos propostos, na medida em que consegui implementar e desenvolver um projeto pedagógico, através da abordagem de projeto, passando por todas as suas fases. Em simultâneo, adotei uma atitude crítico-reflexiva que me permitiu melhorar a minha prática e consequentemente, crescer

profissionalmente. O facto de ter desenvolvido um projeto pedagógico que desencadeou dos interesses e necessidades do grupo foi muito valorizado pela educadora cooperante, visto que até à data fomos o único grupo de estagiárias que fez uso do currículo emergente. Ao fazê-lo despoletei níveis de envolvimento muito altos, e conseqüentemente aprendizagens muito significativas. Destacou ainda, a minha capacidade para resolver os imprevistos, o uso que fazia dos recursos que tinha à disposição com criatividade, as oportunidades que criei para a aprendizagem das crianças, a postura enquanto ser reflexivo e ainda a predisposição para aprender visto que usava muito o questionamento.

2.3.2. Componente investigativa- Abordagem de Mosaico

Ainda no decorrer desta fase, eu e a minha colega de estágio trabalhamos e desenvolvemos a Abordagem de Mosaico (Clark & Moss, 2005). Esta tinha, como principal propósito, conhecer as perspetivas das crianças acerca dos espaços do jardim de infância. A abordagem de mosaico começou com uma conversa em grande grupo sobre o que era, o que se pretendia com a mesma, e quem nos queria ajudar na sua implementação. Com isto, obtivemos oito participantes e concretizámos as diversas etapas e métodos maioritariamente em pequenos grupos de dois elementos ou individualmente.¹⁰

2.4. Fase retrospectiva

Após término da prática educativa, sucedeu-se a quarta e última fase do processo formativo, que tinha como principal propósito, avaliar globalmente e reflexivamente todo o estágio. Aqui, fiz uma avaliação retrospectiva centrada nas condições contextuais e humanas, nos desempenhos pessoais e de grupo, nas aprendizagens e competências e ainda, nas motivações e opções, passadas e futuras. A avaliação do estágio em Educação Pré-Escolar e do estágio em 1.º CEB serão apresentadas conjuntamente nas “Considerações Finais” deste relatório final.

¹⁰ A Abordagem de Mosaico será descrita minuciosamente no capítulo VI da parte II deste relatório final.

Capítulo II- Observar, Refletir e Agir no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, encontrar-se-á uma descrição e análise crítico-reflexiva, sustentada em revisão da literatura, do conjunto da experiência de estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Abarcará elementos relativos ao contexto, mais concretamente, a caracterização e organização do agrupamento e da escola, da turma, dos aspetos pedagógicos no funcionamento da turma/sala (organização espacial e temporal) e das práticas educativas do professor cooperante. Compreenderá também elementos relativos ao processo de estágio, nomeadamente, uma breve descrição do itinerário formativo, acompanhada de uma análise crítico-reflexiva dividida em quatro fases: (I) fase de ambientação, (II) fase de integração, (III) fase de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico e (IV) fase retrospectiva.

1. Contextualização

Para descrever as práticas educativas foi imprescindível a obtenção de um conhecimento aprofundado da escola que acompanhou o processo educativo, enquadrá-la no meio envolvente e caracterizá-la em termos da sua estrutura física, administrativa e humana. No entanto, para que consigamos compreender melhor a ação educativa promovida, importa também conhecer o ambiente educativo. Este diz respeito às condições que contribuem para melhorar as funções educativas do professor, sendo de referir, os níveis de interação dos diferentes intervenientes no grupo e a gestão dos recursos humanos e materiais. Como tal, a articulação entre estes três aspetos deve corresponder às características da turma e das necessidades de cada aluno. Um ambiente de aprendizagem produtivo é, pois, “caracterizado por um clima geral onde os alunos se sentem a si próprios e aos seus colegas de forma positiva, onde as suas necessidades individuais são satisfeitas para que eles persistam nas tarefas escolares e trabalhem cooperativamente com o professor e onde os alunos possuem as competências interpessoais e grupais indispensáveis para cumprir as exigências da vida na sala de aula” (Arends, 2008, p.129). Neste sentido e dada a sua importância para o sucesso escolar dos alunos, realizarei de seguida, uma análise do mesmo, onde a minha prática educativa foi concretizada.

1.1. Caracterização Geral do Agrupamento de Escolas

A escola na qual realizei a prática educativa pertence à rede pública e integra-se num Agrupamento de Escolas. Situado na margem esquerda do rio Mondego, insere-se num meio urbano e suburbano com boas acessibilidades e num espaço com alto valor patrimonial, tendo uma grande beleza paisagística e em desenvolvimento. O seu contexto socioeconómico tem algumas diferenças consideráveis. Por um lado, percebe-se que existe um desenvolvimento ao nível do contexto socioeconómico e cultural que provém da melhoria de acessibilidades, do crescimento demográfico e urbanístico, da implementação de infraestruturas comerciais e culturais presentes na margem esquerda do rio, mas por outro lado, ainda se verificam situações graves de carência socioeconómica. A população ocupa-se, maioritariamente, do comércio, indústria e serviços que estão centrados, principalmente na outra margem do rio.

O Agrupamento de Escolas, como unidade organizacional munida de órgãos de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino, constitui-se por 17 estabelecimentos de ensino: oito jardins de infância; onze escolas do 1.º CEB; duas escolas do 2.º e 3.º CEB e uma escola secundária.

Relativamente à população escolar, no presente ano letivo, 2015/2016, estão inscritos 1997 alunos. Estes são provenientes das freguesias de Coimbra, das freguesias da periferia urbana e/ou rurais e ainda, de concelhos do limite da cidade, como Condeixa, Soure, Montemor-o-Velho e Penela.

1.2. Caracterização e Organização da Escola

A escola básica onde concretizei a prática pedagógica localiza-se na freguesia de Taveiro, no distrito de Coimbra e abrange o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. Construída numa zona suburbana, encontra-se rodeada por uma enorme área florestal.

O edifício desta instituição educativa não corresponde a nenhum modelo específico, visto ser uma construção muito recente (1997/1998) e destinada ao 2.º e 3.º Ciclos. É

composto por dois blocos que integram as seguintes instalações: salas de aula (equipadas com aquecedores, quadro branco e/ou negro, quadro interativo e projetor, computador com acesso à internet e algum material didático), sala de professores, sala de diretores de turma, gabinete de diretores de turma, sala de primeiros socorros, sala de informática, sala de música, sala de cursos de educação e formação (CEF)-panificação e pastelaria, sala de convívio de alunos, laboratórios de ciências naturais e físico e química, biblioteca escolar (composta por um vasto leque de livros, por vários computadores com acesso à internet, por um espaço com vários jogos de tabuleiro e ainda um espaço destinado a momentos de leitura livre), centro de atividades de tempos livres (CATL)/ centro de ocupação juvenil (COJ), gabinete de atendimento telefónico (PBX), gabinete de serviço de psicologia e orientação (SPO), gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAF), gabinetes de gestão, gabinete de serviço de ação social escolar, sala de convívio de funcionários, bar, refeitório, cozinha, secretaria, reprografia/papelaria, portaria, casas de banho de pessoal docente e não docente, casas de banho de alunos, rádio, despensas de apoio à cozinha e arrumos de material didático. Todos os espaços dispõem de janelas que permitem o arejamento do espaço e a usufruição de luz natural. O amplo espaço exterior com zonas verdes e calçado tem dois campos de jogos mistos, basquetebol e futebol, várias mesas e bancos em pedra e ainda vários pontos de água. Faz ainda parte da escola, um pavilhão desportivo utilizado nas aulas de Educação Física e nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC¹¹). Toda a escola se encontra cercada por um muro com gradeamento.

À escola pertencem, no presente ano letivo, 196 alunos distribuídos por 10 turmas, sendo uma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, três do 2.º Ciclo do Ensino Básico e seis do 3.º Ciclo do Ensino Básico. No que respeita ao 1.º CEB, este compreende uma turma do 4.º ano de escolaridade, ao 2.º CEB, uma turma do 5.º ano de escolaridade e duas turmas do 6.º ano de escolaridade e por fim, ao 3.º CEB, duas turmas do 7.º ano de escolaridade, duas turmas do 8.º ano de escolaridade, uma turma do 9.º ano de escolaridade e uma turma do 2.º ano do vocacional (9.º ano).

¹¹ A partir deste momento será sempre designado pela sigla AEC.

Tal como acontece nas instituições de Educação Pré-Escolar, também as instituições de ensino devem assegurar um horário flexível que tenha em conta as necessidades das famílias dos alunos que a frequentam. Deste modo, o horário para os três ciclos não é igual. Enquanto as aulas para as turmas de 2.º e 3.º CEB começam às 8h30min e terminam às 17h10min, as aulas para a turma do 1.º CEB iniciam às 9h e findam às 16h, com pausa das 10h30min às 11h, das 12h30min às 13h45min e das 14h45min às 15h.

Para além das 25 horas de componente letiva estabelecidas para o 1.º CEB, das 16h30min às 17h30min, alguns alunos frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular¹² (Inglês, Desporto e Música), seguindo depois para o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL)/ Centro de Ocupação Juvenil (COJ) até às 19h. Tanto as AEC como o CATL/COJ são de carácter facultativo e gratuito, uma vez que as famílias, na sua maioria apresentam um nível socioeconómico baixo.

A nível de recursos humanos, a escola básica em causa, subdivide-se em pessoal docente e pessoal não docente. Do corpo docente fazem parte 23 elementos, sendo 18 integrantes do quadro de agrupamento e cinco constituintes da categoria profissional, mobilidade por doença. Já o corpo não docente é constituído por 11 elementos, sendo seis assistentes operacionais e quatro assistentes técnicas.

1.3. Caracterização da Turma

Quando um/a professor/a tem diante de si uma turma ou um grupo, deve perceber as diversas características existentes em cada aluno, uma vez que todos os aprendizes são diferentes, possuindo características próprias e únicas, nomeadamente (...) “a sua personalidade e particularidades, que o diferencia dos outros colegas” (Machado, 2011, p. 57). Em concordância, surge a Equipa Internacional dos Países Participantes Alemanha, Dinamarca, Grécia, Irlanda e Portugal que frisa que “os alunos são diferentes pela sua origem, aquisições anteriores, projectos, características, interesses e qualidades pessoais mutáveis e por isso se diz que cada aluno ou grupo tem um ritmo

¹² A partir deste momento será sempre designado pela sigla AEC.

próprio de aprendizagem (Leite & Orvalho, 1995, p. 44). Neste sentido, importa que o professor conheça as características dos alunos, nomeadamente, as suas capacidades, interesses e dificuldades por forma a adequar o processo educativo.

A observação que, desde o início, eu e as minhas colegas de estágio efetuámos do grupo de alunos com o qual realizámos a prática educativa, possibilitou identificar alguns interesses e necessidades formativas. As informações relativas às características da turma foram recolhidas através de observações, conversas informais com os alunos e com outros elementos da comunidade educativa e ainda, através da análise do Plano de Turma, fornecido pelo professor titular.

A turma do 4.º ano de escolaridade era constituída por 17 alunos, nove do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 11 anos, com algum historial de retenções (foram já quatro os alunos retidos, três no 3.º e um no 2.º ano de escolaridade). Apenas 16 elementos desta turma frequentavam as AEC: inglês, música e expressão físico-motora. Na sua maioria, os alunos eram assíduos e pontuais, com exceção de três alunos que chegavam frequentemente atrasados. No que concerne ao nível sociocultural dos alunos é médio-baixo, a maior parte dos pais possuía como habilitações literárias o 2.º Ciclo. Além disso, as profissões exercidas por estes eram muito variadas; enquanto uns pais exerciam a profissão de professor, outros exerciam a profissão de agricultor.

Três alunos inscritos nesta turma eram portadores de Necessidades Educativas Especiais¹³, estando abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, por possuírem uma NEE de carácter permanente no domínio da linguagem (dislexia/disortografia). Estes alunos usufruíam de um Programa Educativo Individual (PEI) que tinha como medidas educativas, o Apoio Pedagógico Personalizado (artigo 17º do Decreto-Lei n.º 3/2008) e Adequações no Processo de Avaliação (artigo 20º do Decreto-Lei 3/2008), mas também de sessões de apoio, de três horas semanais, distribuídas por três dias da semana, com a professora de Educação Especial, que em

¹³ A partir deste momento será sempre designado pela sigla NEE.

coordenação com o professor titular trabalhava de forma pormenorizada os conteúdos abordados na sala de aula.

No que respeita ao nível de aprendizagem global, a turma patenteava aproveitamento suficiente em todas as áreas, com exceção da área da Matemática, onde oito alunos tinham uma nota inferior a três. Os alunos de modo geral apresentavam lacunas de cálculo mental, raciocínio lógico/matemático, interpretação de enunciados e resolução de problemas em diversos contextos. Já na área do Português, as lacunas prendiam-se sobretudo com questões estruturais ao nível da ortografia, produção de textos e leitura. Por forma a colmatar estas dificuldades, cinco alunos recebiam apoio educativo. Este apoio era realizado com um acompanhamento pormenorizado, duas vezes por semana, pela professora de apoio em coordenação com o professor titular, de modo a aplicarem as tarefas mais adequadas para obtenção do maior sucesso possível. Também com o mesmo objetivo, foram elaborados Planos de Acompanhamento Individual¹⁴ para três alunos (dois deles constituintes do grupo de alunos com apoio educativo).

Relativamente ao nível do comportamento global, esta turma apresentava um comportamento pouco satisfatório. Contudo, um pequeno grupo de alunos exibia diariamente comportamentos corretos e próximos dos padrões exigidos.

Em termos de dinâmica de grupo, os alunos de modo geral não demonstravam interesse, curiosidade e motivação pelas atividades potenciadas. A maioria não tinha por hábito estudar todos os dias, mostrando insucesso nas aprendizagens e por consequente, tinham que receber auxílio direto a fim de progredirem nas aprendizagens.

No que concerne à relação existente no grupo, os alunos estabeleciam uma relação de cooperação e entreajuda, manifestando formas de empatia aquando realizavam tarefas individuais e de grupo.

¹⁴ A partir deste momento será sempre designado pela sigla PAI.

1.4. Aspetos Pedagógicos no Funcionamento de Turma/Sala

1.4.1. Organização Espacial

A organização e a utilização do espaço, seja ele, interior ou exterior, são aspetos indispensáveis ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Os espaços oferecem uma diversidade de equipamentos e materiais, os quais condicionam, em grande parte, a dinâmica no grupo e o que as crianças podem fazer e aprender. Segundo Marcos (1997, p.212) “o espaço é um recurso que deve ser administrado convenientemente para favorecer as decisões organizativas e curriculares mais adequadas à educação dos alunos”. Como tal, cabe ao professor fazer a escolha e a utilização dos equipamentos e dos materiais segundo regras adequadas às características do grupo.

A sala de aula era o espaço privilegiado onde o grupo de 17 alunos e o professor titular permaneciam a maior parte do dia e desenvolviam diversas atividades de carácter lúdico-pedagógico. Esta era ampla, ventilada e ainda dispunha de iluminação natural e de aquecimento. Relativamente aos recursos pedagógicos que serviam como suportes de registo para as aulas, na sala existiam um quadro interativo, um quadro de giz e um computador.

No que respeita ao mobiliário, havia na sala um grande armário sem arestas e com proteções de borracha, onde estavam guardados os manuais e os dossiês dos alunos. Uma vez que era de tamanho apropriado às crianças, era alcançado com muita facilidade pelas mesmas. Existiam ainda vários placares onde estavam expostas informações e trabalhos realizados pelos alunos relativos aos conteúdos abordados. Ao observarem as suas produções, as crianças tornam-se “mais conscientes da relação entre o esforço despendido e a realização com sucesso” (Lopes & Rutherford, 2001).

As mesas e as cadeiras encontravam-se dispostas em filas e colunas, os alunos sentavam-se uns atrás dos outros, voltados para os quadros (interativo e de giz). Segundo Arends (2008, p.295), “muitos professores preferem utilizar a disposição de carteiras mais tradicional, em linhas e colunas”. Com esta disposição, as crianças sentem-se mais perto umas das outras e do/a professor/a (*Id./Ibid.*). Porém, não facilita a realização de atividades em pequenos grupos, sendo desfavorável às abordagens de

ensino centradas no aluno, uma vez que as mesmas dependem da interação entre o grupo. Tentámos saber a razão pela qual o “orientador cooperante” (Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro) optou pela disposição mencionada, tendo revelado, que lhe permite a liberdade de movimento, o acesso rápido ao quadro e uma maior aproximação aos alunos. O mesmo referiu ainda que a disposição em filas e colunas melhora o desempenho dos alunos, por existir menos conversas paralelas, que naturalmente constituem focos de distração.

Na arrecadação encontravam-se os materiais didáticos, que proporcionavam aos alunos, através da sua manipulação, a realização de experiências significativas que contribuíam para o processo de ensino e aprendizagem e ainda, os materiais de desgaste. Também os processos individuais dos alunos que os acompanham ao longo do seu percurso escolar lá constavam.

1.4.2. Organização Temporal

Tal como o espaço, o fator tempo, isto é, a duração do dia escolar dos alunos também condiciona e produz as aprendizagens destes. O horário escolar é “ o resultado da distribuição do tempo letivo e do tempo de recreio e descanso ao longo do dia” (Marcos, 1997, p. 201). Este pode ser organizado em períodos únicos de manhã ou de tarde ou em períodos separados.

A turma tinha um horário (que complementava as diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e a respetiva duração) pelo qual o seu dia escolar devia reger-se. Porém, o professor cooperante apesar de o ter afixado na sala de aula, menosprezava-o, salientando que o seu cumprimento implicaria ir contra os princípios defendidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, que refere que o ensino no 1.º CEB deve ser globalizante, transversal, dinâmico e transdisciplinar. Deste modo, e tendo em conta a opinião do orientador cooperante, não faz sentido que o ensino seja desfragmentado e por consequente, que o horário seja cumprido.

No período da manhã eram lecionadas preferencialmente as áreas da Matemática e do Português e no período da tarde a área do Estudo do Meio. Porém, e tendo em conta

que o docente era apologista da integração curricular, a abordagem de cada uma destas áreas era realizada em articulação com as restantes.

1.5. Práticas Educativas do Professor Cooperante

No primeiro dia de observação eu e as minhas colegas de estágio tivemos a oportunidade de nos reunir com o orientador cooperante. Este disse-nos que desenvolvia o currículo do 1.º CEB, “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam, e as competências necessárias à promoção das aprendizagens dos alunos”. (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 7). Como tal, desenvolvia as aprendizagens, mobiliando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem.

A planificação diária era apenas da responsabilidade do professor titular de turma, não existindo qualquer negociação entre este e os alunos relativamente às tarefas a desempenhar. Os processos de negociação no 1.º CEB são fulcrais na medida em que ensinam os alunos a ser mais autónomos, responsáveis, críticos e reflexivos. Como tal, devem ser utilizados.

Antes de abordar qualquer conteúdo curricular, o docente utilizava os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem. Além disso, promovia a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º CEB com as da educação pré-escolar e as do 2.º CEB; um exemplo disto é que para além de abordar os conteúdos previstos no currículo do 1.º CEB, também dialogava com os alunos acerca de assuntos integrantes do currículo do 2.º CEB, nomeadamente, aspetos relacionados com a História de Portugal. Para tal, utilizava um método de ensino direto, mais propriamente, o modelo expositivo, que assenta na teoria de processamento da informação. Este é centrado no professor, que conseqüentemente fundamenta a aprendizagem no modelo rígido do Transmissor-Recetor. Contrariamente, o aluno tem apenas um papel passivo em sala de aula, limitando-se a ler ou a ouvir o professor com base nas indicações deste.

Quando utilizava o modelo expositivo, o professor estruturava de forma bastante rígida o ambiente de aprendizagem, à exceção da fase final do modelo, em que se torna um orador ativo e espera que os alunos sejam ouvintes ativos. A utilização deste modelo permitiu ao orientador cooperante alcançar três resultados de aprendizagem muito claros e diretos; nomeadamente ajudar os alunos a adquirirem, assimilarem e reterem novas informações, alargarem as suas estruturas conceptuais e desenvolverem determinados hábitos de escutar e de pensar acerca da informação. Por todas estas razões e tendo em conta que a maioria dos objetivos educacionais atuais e a organização do currículo e dos testes sumativos estão associados à aquisição e à retenção de informação, não nos surpreendeu que o professor o utilizasse. Os professores experientes sabem que “a exposição oral é uma forma eficaz de ajudar os alunos a obterem o conjunto de informações cujo conhecimento é considerado importante pela sociedade” (Arends, 2008, p. 413). Assim, durante as aulas, na sua maioria, de carácter expositivo era valorizada a expressão oral do professor e a comunicação deste com a turma, não existindo portanto espaço para a interação entre os alunos, à exceção de quando estes realizavam as tarefas propostas mais rapidamente e se dispunham a ajudar os colegas. Por forma a colmatar esta lacuna, seria importante que o professor implementasse hábitos de trabalho em pequeno e em grande grupo e desvalorizasse um pouco o trabalho individual. Segundo Dees (cit. por Fernandes, 1997), quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente, «percebem» que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja, que existem objetivos de grupo. Ao utilizar esta metodologia, o professor cooperante permitiria aos alunos construir os seus próprios conhecimentos e ainda estabelecer diversas interações entre pares.

Tendo em conta todos estes aspetos, o modelo expositivo “não respeita os estádios do desenvolvimento cognitivo das crianças e manifesta pouca abertura para a individualização e flexibilização das aprendizagens” (Marques, 1999, p.9). Neste sentido, este modelo de ensino não me parece ser o mais adequado para o desenvolvimento do currículo do 1.º CEB. Segundo Ausubel (1980); Bruner (1975);

Johnson e Johnson (2006); Piaget (1978); Slavin e Madden (2001); Vygotsky (1998), os métodos de ensino indireto, mais precisamente o modelo de aprendizagem cooperativa, o de aprendizagem baseada em problemas e o de discussão em sala de aula parecem ser os mais apropriados para o ensino básico. Centrados no aluno, estes modelos tem por base teorias cognitivistas e construtivistas. A aprendizagem é alicerçada na participação em atividades de grupo e na resolução de problemas do interesse dos alunos, neste sentido, são estabelecidas interações frequentes entre aluno-professor e professor- aluno. O professor desenvolve um papel passivo em sala de aula; este apenas envolve e estimula os alunos a participarem no seu processo de ensino e aprendizagem, por forma a promoverem a autonomia nos mesmos. Ao utilizar estes modelos, o docente permite ainda um livre arbítrio à criatividade e à imaginação.

Apesar da expressão oral ser privilegiada pelo orientador cooperante, a expressão escrita não era depreciada, ao longo do dia existiam diversos momentos que possibilitavam o seu desenvolvimento. Também o “Registo do Fim de Semana” foi incutido no dia escolar dos alunos com o mesmo propósito; às segundas-feiras de manhã, os alunos podiam partilhar com os colegas e com o professor os acontecimentos mais marcantes do seu fim de semana. À vez enumeravam-nas oralmente e posteriormente, registavam-nas no quadro de giz. O docente criou esta estratégia para diminuir a agitação proveniente do fim de semana, mas também para desenvolver a oralidade e a escrita. Uma vez que era uma turma com muitas dificuldades a nível da ortografia, o professor titular de turma achou por bem que todo o grupo registasse todas as novidades escritas no quadro, na folha dos seus dossiês individuais.

No que concerne aos estímulos, os elogios, a atenção positiva e o “*feedback*” positivo são gestos que estão ao alcance de todos os professores e são muitos o que não conseguem utilizá-los. Estas atitudes levam a que os alunos eliminem comportamentos inadequados e a que os outros sintam mérito em ter comportamentos apropriados. (Lopes & Rutherford, 2001). Tendo em conta o que foi observado, o docente utilizava pouco os estímulos. Assim, os alunos não se sentiam incentivados a progredir nas aprendizagens e a eliminar comportamentos indesejáveis.

O manual escolar era o recurso privilegiado pelo orientador cooperante durante a leção das aulas. Este tem uma importância fundamental na conformação das formas e dos conteúdos do conhecimento pedagógico, integrando aspetos relativos à sequência e ao ritmo da sua transmissão através, por exemplo, das atividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas, desempenhando, assim, importantes funções pedagógicas (Cavadas & Guimarães, 2010). Apesar disso, é importante referir que os manuais escolares nunca poderão ter em conta todas as situações relativas a contextos reais nem todas as características dos alunos que os utilizam. Por isso, a sua utilização tem de pressupor sempre um trabalho do professor na adequação do discurso e dos processos de ensinar e de fazer aprender os alunos e tem de implicar que esses manuais constituam um dos recursos didáticos, e não o único recurso (Leite & Costa, 2003). Tendo em conta todos estes aspetos, o professor titular de turma utilizava outros recursos didáticos, como o quadro interativo, o computador, o projetor e os CD de multimédia, por forma a fixar a atenção do aluno, a estimular a aprendizagem e a sensibilizar os aprendizes.

No que concerne à planificação, ação pedagógica deve ser planeada, não só em Educação Pré-Escolar mas também no Ensino do 1.º CEB. O professor titular de turma deve planificar anualmente e mensalmente, tendo em conta as necessidades da turma. Segundo Lage (2010), a planificação não deve ser encarada como algo rígido, mas sim como um fio condutor da prática pedagógica, logo deve ser flexível. Em conversa com o docente foi perceptível que ao longo do ano letivo, este pretendia envolver a turma em diversos projetos extracurriculares, nomeadamente, nos Projetos “Bolota”, “Heróis da Fruta”, “Livros Falados”, “Conta-nos uma História” e “Diz 3 em Rede”, com o objetivo envolver as famílias dos alunos e toda a comunidade. Uma vez estabelecida a relação escola-família, é instituída uma educação de qualidade. Ao complementarem-se, a escola e a família convertem-se em espaços agradáveis para a convivência de todos, gerando, assim, uma educação de excelência, quer em casa, quer na escola (Baltazar, Moretti & Balthazar, 2006).

Relativamente ao processo de avaliação, este é visto como “parte integrante e fundamental do processo educativo e é através desta que o professor percebe como está a aprendizagem dos alunos e que aspetos tem a melhorar durante o seu trabalho

pedagógico” (Ribeiro & Kaloustian, 2007). Como tal, o professor utilizava diferentes tipos de avaliação: diagnóstica (averigua quais as aptidões e os conhecimentos dos alunos), formativa (compreende se a aprendizagem está a correr como pretendido) e sumativa (faz o balanço final das aprendizagens). No final do período o professor elaborava uma apreciação global da turma com os dados recolhidos sobre o aproveitamento escolar. Nesta apreciação falava sobre o comportamento, o aproveitamento da turma em geral e dos alunos que beneficiam de apoio educativo, dos alunos com plano acompanhamento pedagógico e dos alunos com necessidades educativas especiais. Ainda neste âmbito o docente realiza com os alunos um momento de auto e hetero avaliação permitindo aos alunos refletirem acerca do trabalho que desenvolveram durante o trimestre. Essa avaliação tinha por base dois aspetos fundamentais: os conhecimentos adquiridos e as atitudes e valores.

Importa salientar, que o professor cooperante não era o único a trabalhar para a aprendizagem e desenvolvimento da turma. Com ele, colaboravam a professora de apoio educativo e a professora de educação especial com vista ao progresso harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, promovendo o espírito democrático.

Por último, refiro ainda um aspeto que considero pertinente para o crescimento das crianças e que não vi salientado na prática do professor cooperante: as regras de funcionamento. De acordo com Cardoso (2013, p.193), “a existência de regras escritas é de capital importância, quer para o bom funcionamento da escola, quer para que os alunos aprendam desde cedo a conviver num ambiente organizado”. No entanto, na sala de aula não existiam quaisquer indicações de regras escritas. O professor definia-as e citava-as oralmente, quando necessário. Unicamente da responsabilidade do professor, os alunos mais uma vez não tinham qualquer poder de decisão na definição das mesmas. Quando não realizavam os trabalhos de casa, ficavam de castigo e por consequente, não podiam usufruir de intervalo. Discordo em parte com esta regra, visto que os intervalos fazem parte do horário escolar do aluno e como tal é um direito, pois considero que este tempo de lazer é benéfico em vários aspetos, promovendo o convívio e a partilha, entre outros valores. Tal como refere Requixa (1979, p.21) “ a educação é hoje entendida como o grande veículo para o desenvolvimento, e o (tempo

de) lazer, é um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades”. Também Driver *et al.*, (1991 cit. por Beauregard e Ouellet, 1995) preconiza que os intervalos facultam, entre outros aspetos, o bem-estar psicológico e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos que neles participam. Importa ainda referir que menciono esta, porque foi a mais vivenciada durante o período de estágio.

2. Itinerário Formativo

Apresentado o contexto educativo em que a prática educativa decorreu, importa agora refletir acerca das experiências vivenciadas durante a mesma. Assim, nesta parte será realizada uma breve descrição do processo de estágio, acompanhada de uma análise crítico-reflexiva dividida em quatro fases: (I) fase de ambientação, (II) fase de integração, (III) fase de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico e (IV) fase retrospectiva.

2.1. Fase de ambientação

Nesta primeira fase, que decorreu de 19 de outubro a 4 de novembro de 2015 (três semanas), tive a oportunidade de observar e caracterizar o contexto institucional assim como o ambiente educativo. Por conseguinte, foi possível conhecer a escola, a turma, o espaço, o tempo, as práticas educativas do orientador cooperante e as relações com os pais e parceiros educativos.

O processo de observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Reis, 2011). Segundo Estrela (1994, p.18), “a observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados. Na recolha segue-se o princípio da *acumulação* e não o da *selectividade*; o trabalho de organização da informação é feito “a posteriori”, através de uma análise rigorosa dos dados colhidos”. Assim, ao longo deste período recolhi o máximo de informação que consegui.

Chegadas ao local de estágio, eu e as minhas colegas de estágio, fomos recebidas e acolhidas pelo professor cooperante. Apresentações feitas, dirigimo-nos à sala de aula onde iríamos desenvolver a nossa prática educativa: à sala do 4.º ano. Lá pudemos conhecer o grupo e a sua rotina diária.

Por forma a adequar o processo educativo às necessidades da turma, ao longo desta fase, realizámos observações e conversas informais (com os alunos, com o docente e com outros elementos da comunidade escolar) que possibilitaram recolher informações relativas às características da turma e consequentemente, identificar as capacidades, os interesses e as dificuldades dos alunos que a constituem. Constituída por 17 alunos, três dos quais portadores de uma NEE de carácter permanente, esta era uma turma com aproveitamento suficiente a todas as áreas, à exceção da área da Matemática. Os alunos de modo geral apresentavam lacunas de cálculo mental, raciocínio lógico/matemático, interpretação de enunciados e resolução de problemas em diversos contextos. Desinteressados e desmotivados, não davam importância às atividades potenciadas, e como tal não desenvolveram hábitos de estudo e de trabalho, apresentando insucesso nas aprendizagens.

Relativamente à sua rotina diária, verificamos que era prática corrente que o dia de segunda-feira se iniciava com partilhas sobre o fim de semana. Os alunos, de modo geral, levantavam o dedo e aguardavam pela sua vez para falar, cumprindo uma das regras básicas da participação oral. Ao escutarem e ao serem escutadas, as crianças desenvolvem competências de comunicação oral, logo é fundamental que sejam proporcionados momentos de diálogo. No que concerne aos restantes dias da semana, tal como já foi mencionado, no período da manhã eram lecionadas as áreas da Matemática e do Português e no período da tarde a área do Estudo do Meio. Contudo, à sexta-feira no período da tarde era lecionada a área de Expressões, mais precisamente, a expressão físico-motora. As restantes expressões (musical, dramática e plástica) eram lecionadas em simultâneo e em articulação com as áreas curriculares.

Importa ainda referir, que apesar de estas três primeiras semanas se destinarem apenas à observação, foi-nos dada a oportunidade, desde o primeiro dia, de acompanhar e apoiar a turma na realização de tarefas, assim como, de lecionar uma aula de expressão

físico-motora. Tendo em conta que prestámos auxílio direto e individualizado aos alunos, esta fase misturou-se com a seguinte, a de integração/intervenção.

2.2. Fase de integração/intervenção

Esta segunda fase, que se estendeu por dez semanas, de 11 de novembro de 2015 a 27 de janeiro de 2016, destinou-se à entrada progressiva na atuação prática com gradual responsabilidade na elaboração da planificação e consequente, intervenção.

As observações efetuadas na fase anterior, as planificações anuais e mensais fornecidas pelo professor titular de turma e a análise do plano de turma permitiram planificar o processo educativo e adequá-lo às necessidades das crianças.

Antes de agir, o professor de 1.º CEB deve planificar a sua ação pedagógica. Segundo Cortesão (1994, p.131), “a planificação docente assume uma grande importância de prática profissional de todos aqueles que se esforçam na construção de uma escola empenhada numa comunicação clara entre os elementos implicados na acção educativa, uma escola mais lúcida, e mais humana que procura actuar com base na realidade dos seus alunos, uma escola mais eficiente no aproveitamento do tempo e do “espaço” de que dispõe para ajudar os seus alunos a “crescer”. Assim, enquanto instrumento de trabalho, essa planificação serve como um apoio e permite uma melhor organização da prática educativa. As planificações foram sempre elaboradas em parceria com as minhas colegas de estágio, tendo em vista a perspectiva que planificar implica prever momentos de intervenção com coerência e significado educativo. Ao serem preparadas em conjunto, as planificações permitiam partilhar conhecimentos e ainda, articular diferentes propostas educativas. Sempre que planificávamos tínhamos em conta os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º CEB, que apelam à realização de aprendizagens significativas e à formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes. Neste sentido, as planificações que elaborámos interligavam os vários conteúdos do saber. A interdisciplinaridade não era apenas uma estratégia utilizada durante a elaboração de planificações mas também, no decorrer da nossa ação educativa. Diariamente interligávamos as diferentes áreas curriculares entre si e com o Projeto “PENSAR globalmente para AGIR

pessoalmente”. Ao fazê-lo, conseguimos desenvolver o currículo integrando os conhecimentos científicos e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos, desenvolver o projeto e conseqüentemente, proporcionar aprendizagens significativas.

Para introduzir e abordar novos conceitos na área do Português e da Matemática, recorreremos a diversos materiais didáticos, detalhadamente a livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura (ver apêndice XII) e a material multi-básico. Ainda no âmbito da Matemática foi também criada a “Hora da Tabuada” (ver apêndice XIII), após termos verificado que os alunos tinham dificuldades na memorização da tabuada. Esta atividade era realizada todos os dias às 9h00 e, a cada um dos aprendizes, era colocada uma operação de multiplicação a que teriam que responder em cinco segundos. Existia uma tabela com os seus nomes e com os dias da semana e, no espaço correspondente, era colocado um círculo verde, caso a resposta estivesse correta, ou um círculo vermelho, caso estivesse incorreta. Foi, ainda acordado com os mesmos que no final dos três dias de estágio (segunda, terça e quarta), quem possuísse três círculos verdes receberia uma recompensa. Em conjunto, decidimos que essa não seria algo comestível, tendo em conta que não se pretendia criar hábitos alimentares não saudáveis, neste sentido e por forma a motivar os educandos para a escola e para o processo de ensino e aprendizagem, deliberámos que essa recompensa seria algum tipo de material escolar, como canetas, lápis, cadernos, etc. Para explorar a área de Estudo do Meio realizámos diversos jogos, atividades experimentais e visitas de estudo. A consolidação de conhecimentos foi averiguada através de várias fichas de trabalho.

Tendo em vista o sucesso escolar, concebemos atividades diferentes, nomeadamente lúdico-didáticas, e diversas estratégias, com o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação¹⁵ (ver apêndice XIV). As TIC estiveram, desde sempre, muito presentes nas nossas aulas. Planificámos e desenvolvemos diversas atividades, que integravam o processo de pesquisa e naturalmente, o recurso ao computador e ao projetor. Segundo Ponte (1989), o computador intervém no desenvolvimento cognitivo e emocional, uma vez que possibilita lidar com questões de controlo e de domínio. Inseridas as TIC na

¹⁵ A partir deste momento será sempre designado pela sigla TIC.

nossa prática pedagógica, conseguimos motivar e envolver ativamente toda a turma no processo de ensino e de aprendizagem.

2.3. Fase de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico

A terceira fase teve início a 25 de novembro de 2015 e fim a 27 de janeiro de 2016 (oito semanas). Nesta, para além de serem desenvolvidas as práticas pedagógicas foi também implementado um projeto pedagógico. Sempre que planificávamos a nossa ação educativa, tendo em vista o progresso do currículo do 1.º CEB, procurávamos interligar saberes e consequentemente, trabalhar no projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.

2.3.1. Projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”

Um projeto pode começar de várias formas. Segundo Katz & Chard (1997), enquanto uns começam a partir dos interesses das crianças por algo, “outros começam quando o professor apresenta um tópico ou quando chega a acordo com as crianças sobre a seleção de um tópico” (*Id./Ibid.*, p. 172). Assim, e uma vez que não conseguimos observar centros de interesse na turma, decidimos abordar o professor cooperante com algumas propostas de tópicos, que no nosso ver seriam importantes desenvolver com os alunos. Tendo em conta o feedback que nos foi dado, decidimos apresentar à turma um tópico relacionado com o ambiente, e foi aí que chegámos ao tema do Aquecimento Global.

O conceito *aquecimento global* refere-se ao aumento da temperatura do planeta. Causado pelo acúmulo, em grande quantidade, de gases poluentes na atmosfera, acarreta uma maior retenção da irradiação do calor solar da superfície terrestre. Os gases lançados na atmosfera, principalmente, o gás carbónico ou dióxido de carbono, o metano, os clorofluorcarbonetos e o óxido de nitrato, emitidos pelos automóveis, pelas fábricas, pelas termoelétricas, pelas centrais de aquecimento ou refrigeração, entre outros, são os responsáveis por formar uma camada que funciona como um “cobertor” em torno do planeta, impedindo que a radiação solar, refletida pela superfície da Terra, em forma de calor, se dissipe no espaço.

Tendo em conta que se trata de um fenómeno mundial, próximo da realidade das crianças, torna-se importante consciencializá-las relativamente aos problemas que o mesmo acarreta, assim como, sensibilizá-las para a criação de medidas que podem ser tomadas para minimizar os efeitos do *aquecimento global* no planeta. Consideramos que através da educação ambiental, com enfoque na sustentabilidade, reciclagem e reutilização de materiais, as crianças terão a oportunidade de participar de forma ativa para a construção de um mundo mais saudável e criativo (Gadotti, 2008; Gomes, 2006; Silva & Gómez, 2010). Neste sentido, resolvemos elaborar uma planificação onde definimos objetivos gerais mas não específicos, tendo em vista a perspetiva que esta deve ter uma intenção flexível e adaptada às necessidades e interesses das crianças. Estes interesses e necessidades são expressos pelas crianças ao longo do projeto e inferidos pelo professor ao longo do processo.

2.3.1.1. Desenvolvimento do projeto

Como forma de impulsionar este projeto e, tendo como aliadas, as TIC que despoletam níveis de bem-estar e de implicação muito altos, na primeira sessão, visualizámos um vídeo acerca do tema *aquecimento global* e de seguida, dinamizámos um *brainstorming* (recurso que permite estimular a produção de ideias) com a turma, no sentido de despertar o interesse do grupo para o tema. Segundo Katz *et al.*, (1998), o educador/professor pode ajudar as crianças a elaborar uma “teia” ou uma “rede” (Katz & Chard, 1997) de ideias sobre o que já sabem ou o que desejam saber, ou seja, um mapa conceptual. Neste sentido, foi através do *brainstorming* que verificámos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e iniciámos a construção da teia (ver apêndice XV).

Para iniciar as aprendizagens, na segunda sessão, dirigimo-nos à sala de informática para realizar uma pesquisa sobre o tema *aquecimento global* (ver apêndice XVI). As crianças “partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam; selecionam e registam a informação” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 16). Através deste, os alunos conseguiram dar resposta às perguntas anteriormente definidas no mapa conceptual, aprofundar a informação obtida ao discutir, representar e contrastar as ideias iniciais (o que

sabíamos antes; o que sabemos agora; o que não era verdade) e conseqüentemente, enriquecer o seu conhecimento. Indo ao encontro do que afirma Estanqueiro (2012), este também permitiu aprofundar conhecimentos e desenvolver competências, nos domínios da pesquisa, da seleção, do tratamento e da apresentação de informação. Tendo em conta o interesse demonstrado pelas crianças, ao longo do projeto decidimos propor-lhes novas pesquisas.

Com o aproximar da época festiva, do Natal, o orientador cooperante solicitou a nossa colaboração para a preparação da festa escolar. Conjuntamente, decidimos que seria pertinente mostrar aos pais e à comunidade, a Opereta de Natal- “À procura de um pinheiro”. Para tal, na terceira sessão, foi apresentada a proposta aos alunos e produzido um cancionário com todas as canções integrantes da peça que posteriormente, foi distribuído aos alunos. Após vários ensaios, verificámos que cantar e dançar em simultâneo, tornar-se-ia seria muito difícil ou mesmo impossível para o grupo. Desta forma, dividimos a turma em dois grupos; enquanto uns cantavam, outros dançavam. Os ensaios foram realizados separadamente e só com o aproximar da data, é que foram juntados os dois grupos. A coreografia foi elaborada por mim, professora estagiária, e somente pelos alunos que a iam exibir. Também os efeitos (bolas) necessários para a mesma, foram confeccionados exclusivamente pelos mesmos. Ao apresentarem esta opereta à comunidade escolar, os alunos passaram uma mensagem ecológica, tendo em conta que a história se centrava numa “manifestação” contra o corte de pinheiros. Em harmonia, as expressões artísticas (plástica, musical, físico-motora e dramática), o estudo do meio, a educação para a cidadania e o projeto articularam-se com uma peça significativa para os alunos. Deve salientar-se a relação de participação em cooperação criada com as famílias dos alunos, tendo em vista a perspectiva de que uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos e promove o rendimento escolar dos alunos (Estanqueiro, 2012). Promovemos oportunidades de cooperação das famílias na escola, convidando-as a participar na recolha de materiais (fitas e luzes) para a peça acima mencionada (ver apêndice XVII).

A quarta sessão prendeu-se com a construção de cartazes e de panfletos, em grande grupo (ver apêndice XVIII). Durante o período de observação, verificámos que os

alunos tinham preferência pelo trabalho de grupo, no entanto, deve também ser dada a possibilidade de trabalhar individualmente (Masdevall *et al.*, 1993). Deste modo, optou-se por alternar o trabalho de grupo (em grande, em pequenos grupos e a pares) com o trabalho individual. Em ambas as metodologias, promovemos situações de diálogo (Ladd & Coleman, 2010). Esta sessão surgiu com o propósito de relembrar e de usufruir das informações recolhidas na segunda sessão e ainda, de sensibilizar toda a comunidade escolar. Em articulação, relacionámos áreas disciplinares (português e estudo do meio) e não disciplinares (expressão plástica, educação para a cidadania e as TIC), as diferentes áreas com o projeto e também com os conhecimentos prévios dos alunos, nomeadamente com assuntos já abordados em contexto de sala de aula.

De maneira a enriquecer o conhecimento dos alunos sobre o tema estudado, a quinta sessão, destinou-se ao visionamento da reportagem da Televisão Independente: *Uma corrida contra o tempo*, que abordava diversos problemas ambientais, nomeadamente, *o aquecimento global* (ver apêndice XIX). Inicialmente, foi solicitado aos alunos que retirassem notas durante a sua visualização, para que numa fase posterior, pudessem ser debatidas. Terminado o momento de debate, e reunidas todas as notas, os alunos completaram os cartazes e os panfletos já iniciados na sessão anterior. Posteriormente, foram afixados os cartazes pelo recinto escolar e distribuídos os panfletos por todos os alunos da escola.

A 11 de janeiro, ocorreu a sexta sessão, que teve como tema: os 5 R's. O dia iniciou-se com a distribuição do texto poético “Os 5 R's”. De seguida, solicitou-se aos alunos que descrevessem a ilustração do poema, destacando-se o símbolo dos 5 R's. Posteriormente, direcionou-se os alunos para a sala de informática para a execução de uma pesquisa sobre a política dos 5 R's e os ecopontos existentes. Já na sala de aula, procedeu-se à análise das pesquisas e a uma leitura do texto, em coro e em filas. Por forma a consolidar os conhecimentos, foi realizado o jogo “A cruzadinha dos 5 R's”. No período da tarde, com o intuito de aferir se os alunos sabiam utilizar corretamente os ecopontos, foi feito o jogo “O Sabichão da Reciclagem”; aí foi distribuído a cada aluno um material para que estes o colocassem no ecoponto correto (azul, verde, amarelo, vermelho e preto). Para terminar o dia, foi efetuada uma atividade relacionada com a reciclagem de papel “Como fazer papel reciclado?”. Posto isto, em apenas um

dia, foram articulados o Português, o Estudo do Meio, as TIC, a Expressão Plástica e o Projeto (ver apêndice XX).

No dia seguinte sucedeu-se a sétima sessão, cujo tema foi a qualidade do ar. Numa fase inicial, debateu-se com os alunos aspetos relativos à poluição do ar, nomeadamente, as consequências que este problema acarretava para o meio ambiente e naturalmente, para a saúde humana. Tendo em conta o tema escolhido, foi imprescindível dialogar acerca da camada do ozono; neste sentido solicitámos aos alunos que nomeassem produtos que provocam a destruição da mesma, e entre muitos, foram referidos os *sprays*. Por forma a tornar claras as aprendizagens, decidimos levar para a sala de aula alguns exemplos para que os alunos pudessem consultar os rótulos, e foi aí que referimos o impacto dos clorofluorcarbonetos na destruição da camada do ozono. Não menos responsável pelo *aquecimento global* é o efeito de estufa. Usando como recurso o manual de estudo do meio, numa primeira fase explicámos aos alunos este fenómeno natural e numa segunda e última fase, concretizámos uma atividade experimental “Simulando o efeito de estufa” (ver apêndice XXI). Apesar de motivarem e estimularem o interesse dos alunos, as atividades experimentais levam a que os mesmos estabeleçam conexões entre a atividade realizada e os conhecimentos conceituais correlacionados com o tema abordado (Hodson, 1994). Neste sentido, torna-se essencial impor o ensino experimental no 1.º CEB.

Para a oitava sessão, o tema escolhido para ser abordado e explorado foi a água. Primeiramente foram entregues aleatoriamente aos alunos, seis adivinhas, seguidamente e após todos os aprendizes terem adivinhado que a resposta a todas as adivinhas era «água», dialogámos com os mesmos acerca do conceito de adivinha e das suas características. De modo a verificarmos os conhecimentos adquiridos, solicitámos aos alunos, que em pares, construíssem e ilustrassem uma nova adivinha também relacionada com a água. Depois, e tendo em conta que se tratava de um concurso, construiu-se uma tabela de frequências no quadro para se registarem os votos. Uma vez que o tema explorado era a água, numa próxima fase explicámos o processo do ciclo da água e dialogámos com os alunos acerca da importância da mesma para o ser humano. Seguidamente, perguntamos-lhes se sabiam ver quando a água era própria ou imprópria para consumo, quais as principais fontes de contaminação e ainda, que

medidas poderiam ser tomadas para evitar a sua contaminação. Trabalhado o português, a matemática, a expressão plástica e o projeto, decidimos agregar também o estudo do meio através da realização da experiência “Verificar o comportamento do calcário perante um ácido” (ver apêndice XXII). Toda e qualquer atividade prática a ser desenvolvida dentro de um laboratório apresenta riscos, neste sentido devemos conhecer e utilizar normas de conduta para assegurar a integridade das pessoas, instalações e equipamentos. Citadas as normas de segurança, requisito básico para garantir a qualidade e a segurança no laboratório, dirigimo-nos de imediato ao laboratório onde nos esperava a professora de Físico-Química. Lá foram observadas diversas experiências, nomeadamente, o efeito de ácidos (ácido cítrico e ácido acético) no calcário e no granito, remetendo as crianças para os efeitos das chuvas ácidas. Regressados à sala de aula, os alunos referiram o que tinham observado e registaram as suas conclusões.

A nona sessão ocorreu no dia 18 de janeiro de 2016, após a exploração do tópico sobre a poluição sonora. Depois de debatidas, recolhidas e registadas no quadro ideias acerca do tema, procedeu-se à construção de um cartaz com as consequências que desta advém para a saúde pública (ver apêndice XXIII). No final da atividade, em grande grupo, foram coladas imagens alusivas ao tema e afixado o cartaz na sala de aula. Esta sessão teve grande foco na área do estudo do meio, no entanto, a área do português (oralidade e leitura e escrita), a expressão plástica e o projeto também foram trabalhados.

Como forma de verificação e de consolidação dos conhecimentos advindos da exploração dos tópicos abordados ao longo do projeto, foi realizado um jogo com perguntas acerca dos mesmos: “Quem quer ser amigo do ambiente?”. Nesta décima sessão, a turma foi dividida em três grupos, com seis elementos cada, incluindo o porta-voz; o grupo que respondesse acertadamente somava um ponto. No final do jogo, o grupo com mais pontos foi premiado (ver apêndice XXIV). O jogo cooperativo foi utilizado, como instrumento promotor do desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Ricetti, 2001). Estes jogos permitem a todas as crianças sentirem-se envolvidas e permitem a compreensão da importância da partilha, a aceitação mútua e o sentimento de pertença a um grupo.

A décima primeira sessão surgiu no âmbito da atividade anterior. Quando consolidados os aspetos relativos aos desequilíbrios ambientais e às espécies em vias de extinção, os alunos sugeriram a visualização do filme “Rio1” (este filme retrata a história de Blu, uma arara domesticada, que nunca aprendeu a voar e que tem uma vida confortável com a sua dona e melhor amiga Linda, na pequena cidade de Moose Lake, no Minnesota; Blu e Linda pensam que ela é a última arara da sua espécie mas quando descobrem que existe outra a viver no Rio de Janeiro, fazem-se ao caminho desse longínquo estado brasileiro a fim de encontrar Jewel, a sua equivalente feminina; pouco tempo depois de terem chegado ao Brasil, Blu e Jewel são raptadas por um grupo de traficantes de aves exóticas; com a ajuda da desenvencilhada Jewel e de um grupo de pássaros de cidade, espertos e cheios de lábia, Blu consegue escapar). No final do filme, e tendo em conta os princípios expostos ao longo do mesmo, foram discutidas atitudes para evitar a extinção de espécies raras (ver apêndice XXV).

Como modo de conclusão do projeto desenvolvido, no dia 26 de janeiro de 2016, foi realizado um passeio ecológico, bem como uma recolha de lixo pelo pinhal envolto do recinto escolar. Com luvas de plástico, no final desta décima segunda sessão, os alunos realizaram a separação do lixo e colocaram-no no ecoponto correto (ver apêndice XXVI). Segundo Freinet (cit. por Scardua, 2009), o que está do lado de fora da sala de aula gera muito mais encantamento nas crianças do que o que está dentro; neste sentido, levar os alunos à região florestal, proporcionou inúmeras aprendizagens das diferentes áreas do saber e o reencontro com todo o prazer natural (Vasconcellos, 2006, cit. por Scardua, 2009). Durante esta saída pedagógica, as crianças aprofundaram e construíram novos conhecimentos e ainda, confrontaram o que haviam aprendido anteriormente. Esta atividade facilitou o processo de ensino e de aprendizagem, já que ofereceu a possibilidade de rever conceitos e de construir interpretações e conhecimentos (Costa & Araújo, 2012).

Faz parte intrínseca de um trabalho de projeto e numa última fase, a sua divulgação. Ao difundir o seu trabalho, “a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. Mas tem, também, que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros (...)” (Katz *et al.*, 1998, p.143). Ao fazê-lo a criança deverá adequar a informação ao público-alvo, tratando-se, assim,

de um processo cognitivo, sofisticado e elaborado. As crianças podem “sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização etc” (*Id./Ibid.*). Neste sentido, com as folhas provenientes da atividade “Como fazer papel reciclado?”, os alunos realizaram um livro. Lá descreveram e/ou ilustraram todas as atividades que executaram ao longo do projeto, bem como, os conhecimentos adquiridos durante o mesmo. No dia da divulgação do projeto, abrimos a porta da sala à comunidade educativa e às famílias dos alunos, para que estes pudessem visualizar a exposição constituída por todos os trabalhos efetuados e o livro elaborado. Ao concebe-lo, permitimos o estreitamento de laços com os intervenientes e facilitámos a consolidação de conhecimentos. Através do diálogo sobre as experiências, “as ideias são aperfeiçoadas ou alongadas” (Arends, 1995, p. 426) (ver apêndice XXVII).

A avaliação, uma vez que questiona o trabalho desenvolvido, é também uma fase fundamental do processo. Deste modo, o projeto é naturalmente, todo o trabalho efetuado foi avaliado pelas crianças, que compararam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisaram o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas e o nível de entreajuda (ver apêndice XXVIII). No final deste dia e após uma reflexão conjunta, constatámos que este projeto não havia terminado. Existiam muitos outros conhecimentos que estavam à espera de serem descobertos e explorados.

Sintetizado o projeto desenvolvido, é-me possível afirmar que ao longo desta fase, planificámos sessões transdisciplinares, articulando os conteúdos curriculares, os conhecimentos prévios dos alunos, as expressões artísticas e o projeto. Porém, pensar, diariamente, numa forma de interrelacionar os conteúdos curriculares com o projeto foi um desafio. A transdisciplinaridade, abordagem científica que visa à uniformidade do conhecimento, permite combinar as diferentes disciplinas, gerando uma compreensão mais abrangente da situação. Ao elaborar planificações, onde as diferentes áreas curriculares se interrelacionavam, permitimos aos alunos utilizar todos os seus saberes, na descoberta de novos conhecimentos (Leite *et al.*, 2001). A criação e a utilização de recursos didáticos, enquanto ferramentas de auxílio no processo de

ensino e de aprendizagem, também permitiram criar um ambiente estimulante e facilitador de aprendizagens significativas.

2.4. Fase retrospectiva

A quarta e última fase do processo formativo ocorreu no final da prática pedagógica, onde avaliei globalmente e reflexivamente o estágio. Tal como a avaliação do estágio em Educação Pré-Escolar, esta surgirá nas “Considerações Finais” deste relatório final.

PARTE II- EXPERIÊNCIAS-CHAVE

Capítulo III- Experiências-Chave em Educação Pré-Escolar

1. O valor da documentação pedagógica para as aprendizagens iniciais

A educação pré-escolar durante muito tempo foi vista como antecipação do ensino básico. Ainda hoje, talvez com menos força, ainda o é, as práticas pedagógicas ainda se confundem com esse caráter antecipatório. Se o termo “pré-escola” foi substituído por “educação de infância”, as ações com as crianças dentro das instituições educativas ainda pouco conseguiram avançar nas especificidades da prática com crianças dos 3 aos 6 anos. Muitas metodologias de trabalho para a educação de infância continuam a evidenciar uma prática transmissiva que não reconhece a potência da criança e consequentemente, pouco considera as suas “cem linguagens” (Malaguzzi, 1996), isto é, as suas múltiplas maneiras de pensar e de agir no mundo.

Posicionando-se contrariamente a esta visão restrita e antecipatória dos jardins de infância, esta experiência-chave apresenta a documentação pedagógica como instrumento de práticas educativas que consideram a criança e a sua potência na medida em que a escuta. Ao fazê-lo, permitir-lhe-á ser protagonista do próprio conhecimento.

1.1. Contextualização, definição e características

A documentação pedagógica apesar de assumir um papel importante na metodologia praticada nos JI de Reggio Emilia, não teve origem em Itália, mas sim na Escócia, mais propriamente, em Stirling. Ao implementarem nas suas creches a abordagem da documentação, os educadores conseguiram melhorar significativamente os seus conhecimentos acerca das crianças; compreenderam como elas aprendem e o grande potencial que a família tem no processo de ensino e de aprendizagem ao ser aliciada. Assim sendo, foram os educadores da cidade escocesa que originaram a abordagem da documentação e que a levaram adiante para o início das aprendizagens iniciais na educação de infância.

Os JI de Reggio Emilia que têm por base um modelo pedagógico que se desenvolve em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspetiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Oliveira-Formosinho, 2013), adotaram esta abordagem tendo em conta que se torna um método que igualmente reforça a criança como “rica, criativa e capaz” (Kinney & Wharton, 2009, p. 17).

A documentação é “uma forma de narrativa que se refere às experiências e atividades que as crianças realizam no quotidiano do jardim de infância e integra uma variedade de registos: escritos, vídeo, áudio, fotográficos, amostras de trabalhos das crianças, etc” (Lino, 2007, p. 132). A narrativa é construída pelas crianças, individualmente e/ou em grupo e ainda, pelos educadores (Hoyuelos, 2006, cit. por Lino, 2007). Neste sentido, considera-se um importante instrumento no processo de ensino e de aprendizagem para os educadores, para as crianças e para os pais/famílias.

Documentar é produzir documentos do que se observa, é tornar visíveis as experiências realizadas, “é criar cultura” (*Id./Ibid.*). Assim, o processo de documentação requer observar, escutar, selecionar, interpretar documentos e projetar. Ao documentar as atividades, os diálogos, as experiências das crianças, o educador está a realizar “um ato de amor e de emoção” (Rinaldi, 1998b), tendo em vista a perspetiva de que a educação é um ato de amor (*Id./Ibid.*).

Por inexperiência, a minha primeira ação na realização da documentação foi de anotar toda e qualquer afirmação ou momento das crianças, porém o educador deve sim referir os momentos mais significativos e não descrever exaustivamente episódios¹⁶ isolados. Tal como referem Dahlberg, Moss e Pence (2003), a documentação não é apenas observação no sentido que não constitui uma representação direta do que a criança faz ou diz, integra algum grau de subjetividade. O que se documenta deve ser seletivo, parcial, contextual e ainda, representar uma escolha realizada no âmbito do

¹⁶ Entende-se por episódio, “um interesse identificado às vezes por uma criança individualmente ou em grupo, não necessariamente mantido ou possível de ser mantido durante um longo período de tempo, mas que é importante tornar visível devido à sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento da(s) criança(s).” (Kinney & Wharton, 2009, p. 37).

grupo e da equipa educativa. Posto isto, enquanto futura educadora tentei construí-la e coproduzi-la enquanto sujeito ativo e participativo, tendo em conta que a documentação “nunca é uma história singular” (Rinaldi, 1998b).

Ao utilizar na sua prática a abordagem da documentação, o educador obedece ao princípio geral e os objetivos pedagógicas enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e ainda, cumpre o direito que a criança tem em ser ouvida e de ter as suas opiniões consideradas pelos adultos. Tendo em consideração que este instrumento se torna fundamental na prática do/a educador/a, desde o primeiro dia, assumi o compromisso de “escutar”. As crianças dão-nos informações de várias maneiras e por isso, é importante aprender as díspares formas de as “escutar”. Isto levou-me a ouvir ativamente, a observar e a registar as reações das crianças, que posteriormente eram partilhadas, discutidas, analisadas e refletidas com a minha colega de estágio e com a educadora cooperante. Ao utilizar a pedagogia da escuta permitiu-me conhecer os interesses, talentos e necessidades das crianças e naturalmente, adequar a minha ação pedagógica. Com isto, torna-se claro então que, para além de ter compreendido melhor as características das crianças, estreitei laços com a equipa educativa e com os pais. “O processo de colaboração com os pais (...) tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (ME, 1997, p. 23). Assim sendo, o/a educador/a deve estabelecer uma relação efetiva de cooperação com os mesmos.

Foi ainda através desta pedagogia, que mudei os meus discernimentos e perspetivas sobre como e o que as crianças aprendem, a minha imagem delas e que vi mais evidentemente, o incrível potencial de todas as crianças, passando a vê-las como “ricas e talentosas” (Kinney & Wharton, 2009).

1.2. Fases e Composição

O processo documental, enquanto processo dinâmico, deverá acontecer ao longo do tempo, de acordo com o ritmo e as experiências das crianças e incorporar três grandes fases: observação, análise e seleção dos materiais de observação e reelaboração, tradução e interpretação (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Fase 1- Observação

Esta fase subdivide-se em três passos (projetar a observação, observar e recolher o material em bruto) e é destinada à recolha dos materiais, dos dados e de informações necessárias através da utilização de grelhas, temas, protocolos de observação, anotações e transcrições das conversas e das palavras das crianças e dos adultos. A utilização de um ou de mais instrumentos será avaliada tendo em conta o que orienta as observações: um tema ou uma pergunta específica. Assim “como não se pode observar tudo, não se poderá documentar tudo” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 51).

- **Fase 2- Análise e seleção dos materiais de observação**

Constituída por apenas um passo, esta fase destina-se à identificação de significados com base nas perguntas originárias, que levaram à escolha de uma determinante “pista projetual”. (*Id./Ibid.*). A análise dos materiais de observação será assim colocada conforme as perguntas que orientaram a construção de hipóteses projetuais e é desta correlação que podem surgir novos pontos de lançamento e serem retidos pensamentos que constituam avanços conceptuais e novas aquisições de saberes. Para tal, utilizam-se protocolos de observação, grelhas, fotografias, desenhos e trabalhos produzidos pelas crianças.

- **Fase 3- Reelaboração, tradução, interpretação**

A terceira e última fase inclui dois passos: reelaborar, interpretar e traduzir os materiais escolhidos, através de códigos e linguagens adequadas aos destinatários e analisar o projeto de documentação (evidenciar pontos de força e problemas em termos da inteligibilidade da mensagem relativamente aos destinatários escolhidos da documentação, isto é, qual é a eficácia e o que é importante compreender). Nesta fase, cada vez que se reelabora, traduz e interpreta significados constrói-se e enriquece-se o processo dinâmico que é a documentação. É também nela, que se faz o ponto de situação, que se levanta hipóteses e que se faz avaliações abertas e passíveis que posteriormente, são colocadas em discussão.

Ao longo do meu estágio verifiquei que a voz da criança e do adulto são fulcrais na educação pré-escolar e por isso, na documentação, na medida em que se

complementam e clarificam os significados. Assim sendo, o/a educador/a deve ter em conta diversos elementos de base para a composição de um texto destinado a documentar um percurso, um projeto ou uma experiência educativa, de acordo com Malavasi e Zoccatelli (2013), estes são: **título** (curto, de carácter evocativo e acompanhado de um subtítulo com uma função mais descritiva), **textos** (em linha geral, as legendas, as frases e, normalmente, os textos utilizados deverão ser simultaneamente evocativos e exaustivos, apelando a conceitos significativos e passagens cruciais), **as palavras dos protagonistas** (diálogos, conversas e trocas de palavras entre crianças e entre crianças e adultos, testemunhos, diários, reflexões dos pais e dos professores), **as palavras do autor** (citações e contributos de autor, que têm origem na literatura, na poesia, na narrativa e em especialistas de outras áreas) e as **palavras-chave** (estas podem ter o objetivo de evidenciar os principais significados ou assumir um aspeto gráfico diferente para dar mais força à comunicação).

1.3. Materiais e instrumentos documentais

A documentação deve-se articular como um verdadeiro projeto, e por isso, deve incorporar diferentes materiais e instrumentos documentais. Numa fase inicial da prática recorri apenas ao texto e à fotografia. O primeiro permitia registar as palavras e as frases breves das crianças e o segundo tornar visíveis as experiências descritas num contexto da realidade. Porém, e tendo em conta que estes se tornaram insuficientes para suscitar a curiosidade de quem não faz parte da narrativa documentada, a educadora cooperante sugeriu que passasse também a utilizar os grafismos e as pequenas composições elaboradas pelas crianças. Ao serem organizados e contextualizados, estes transmitem-nos as descobertas e a aprendizagem das mesmas.

Importa ainda referir que para além do registo escrito e fotográfico existem outras formas de registo como o registo áudio, vídeo etc. No entanto, e independentemente da escolhida o que importa é que haja uma planificação prévia do tipo de instrumento a utilizar no momento, por forma a comunicar e a valorizar as experiências das crianças.

1.4. Funções

Nos JI de Reggio Emilia e conseqüentemente, no JI onde realizei a minha prática educativa, a documentação desempenha três funções-chave. Segundo Lino (2007), a primeira consiste em proporcionar às crianças uma memória das experiências realizadas, a partir de imagens e palavras que constituem o ponto de partida para a exploração dos conhecimentos prévios e co construir os conhecimentos revisitados sobre os temas investigados, que favorece o interesse e a curiosidade da criança. A segunda em proporcionar aos educadores uma perspetiva sobre o processo de aprendizagem das crianças para refletir sobre a sua prática, a sua imagem da criança e o seu papel na educação de infância. Neste sentido, a documentação “favorece o sentido crítico dos educadores e constitui um processo de aprendizagem para as crianças e para os adultos, formando, assim, um instrumento para a investigação e para a reconstrução da prática e da epistemologia da prática” (Rinaldi, 2006 cit. por Lino, 2007, p. 133). A terceira e a última função consiste em providenciar informação para os pais e para a comunidade sobre o que acontece nos JI como um meio de provocar reações e solicitar apoios. Deste modo, a documentação constitui a base do diálogo que se estabelece com os pais, informando-os acerca das experiências e aprendizagens que as crianças realizam. Ao fazê-lo, envolve-os ativamente no processo de ensino e de aprendizagem dos seus educandos.

Como experiência pessoal, e tendo em conta o referido, posso afirmar que o educador para ir ao encontro das três grandes funções do processo documental não precisa de historiar muito, precisa é de o fazer corretamente. Ao longo da prática, a educadora cooperante chamou-me a atenção para o facto da importância de três ações: limpar, reduzir e cortar, que representam um trabalho de aperfeiçoamento e que exigem uma grande concentração quanto àquilo que se quer relatar. Deste modo, e indo ao encontro do que preconizam Malavasi e Zoccatelli (2013), implica sobretudo que se façam escolhas precisas, que se tenha um pensamento organizado e que se obtenha resposta para os “seis pontos inspirados, em parte, na cultura jornalística anglo-saxónica, que propõe a regra dos 5 W: Who (quem), **What** (o quê), **When** (quando), **Where** (onde), **Why** (porquê) (...) aos 5 acrescentamos mais um, ou seja, **With** (com quê)” (p. 29).

Ao construir uma documentação direcionada para as crianças, o educador valoriza o seu potencial, as suas opiniões, as suas ações e naturalmente, aumenta a sua confiança e autoestima. Como tal, temos a opinião que se segue, citada por Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), de uma criança de uma Instituição Particular de Solidariedade Social de Braga:

Tem muitas coisas escritas no meu portfólio. A professora escreve sempre o que eu digo (...), gosto que ela me pergunte coisas, se gostei, se não gostei, porque escolhi, se foi difícil, como fiz. Gosto que ela me pergunte essas coisas dos meus trabalhos e é por isso que tem muitas coisas escritas porque nós conversamos. Gosto [muito de conversar com a professora] (p.124).

Neste sentido, e tendo em conta o que observei durante a minha prática em educação escolar, ao incluir a participação da criança na descrição dos diversos momentos promove-se uma imagem positiva, a formação da identidade, o sentido de pertença na criança e ainda, se procria uma relação de cooperação: criança-educador.

1.5. Divulgação/Apresentação

A documentação pedagógica que tem como principal propósito providenciar informação às crianças, aos pais, ao grupo de trabalho, aos colegas e à comunidade, exige um espaço para a divulgação das experiências mais significativas ocorridas no JI. Neste, as crianças podem deixar o seu material em “pausa, em elaboração”, sem dever sempre recolher tudo e guardar (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 46).

No âmbito do projeto “dos bebés” foi muita a documentação compilada, mas uma vez que ia sendo trabalhada, aperfeiçoada e sintetizada à medida que ia sendo recolhida, a sua divulgação tornou-se fácil. Para tal, utilizei o diário da criança/diário pessoal (portfólio), a documentação em parede e publicações, sínteses de percursos e projetos.

O diário da criança ou diário pessoal é um instrumento individual de cada criança constituído por narrativas e observações do educador que seguiu o seu percurso no JI, que tem como objetivo restituir momentos individuais e no grupo com interpretações e hipóteses, fazer referências culturais e pedagógicas, exibir fotografias e trabalhos, citar palavras das crianças, relatar momentos de participação dos pais, etc. Uma vez

feito em suporte de papel, é habitualmente entregue e oferecido à criança e aos seus pais na festa final do ano letivo. Todavia, ao longo a minha prática verifiquei que os pais durante o ano letivo consultavam-nos, uma vez que este lhes permitia estar a par das descobertas e aprendizagens dos seus filhos.

Como material muito aberto da documentação surge a documentação em parede, que apresenta de forma resumida mas fortemente significativa, o andamento de um percurso projetual, uma microexperiência que se quer valorizar ou o significado de um determinado espaço ou material. Assim, expõe resumidamente as atividades desenvolvidas através de descrições, fotografias e breves reflexões, com o objetivo de evidenciar as situações que resultam mais significativas e substanciais para o tipo de experiência. Também os estilos de comunicação, as modalidades de apresentação dos conteúdos, as temáticas, os sujeitos, os protagonistas, os espaços, os materiais, os tempos e as relações podem ser os mais díspares. Em suporte de papel, poderá surgir com vários formatos, tendo em conta o objeto a documentar (normalmente de grande dimensões) e ter a duração temporal considerada pelo grupo de trabalho, nos tempos e nos momentos diferentes do ano letivo. No que respeita à sua utilização, é usado pelas famílias, pelos educadores e restante equipa educativa, pela entidade gestora, etc.

As publicações, sínteses de percursos e projetos apoiam pedagogicamente e educativamente, a cultura das instituições educativas através da documentação das experiências vividas no seu interior e traduzem às famílias e à comunidade envolvente a complexidade e a riqueza da vida no JI. Neste sentido, e em suporte de papel relatam, narram e apresentam micro e macro propostas, experiências e projetos. Relativamente à sua visibilidade, são colocadas à entrada da instituição, em placards, juntamente com todas e outras publicações e também entregues a todas as famílias, sendo assim utilizadas pelas famílias, pelas crianças, pelos educadores e por todos aqueles que entrem na instituição. Apesar de serem muitos os instrumentos que os educadores utilizam para apresentarem e acolherem todos os que entram no JI, estes pareceram-me ser os mais adequados para tornar visível a aprendizagem das crianças.

2. O espaço exterior como ferramenta essencial para o desenvolvimento físico, social e cognitivo das crianças

As instituições de educação pré-escolar têm um papel decisivo no desenvolvimento das crianças nas mais diversas dimensões. Para tal, tem que proporcionar as melhores condições para que esse desenvolvimento ocorra. Todavia, atualmente são disponibilizados às crianças poucos espaços para brincar e socializar. Contrariamente ao que acontece na maior parte dos JI, a instituição onde realizei a minha prática valoriza o espaço e define-o mesmo como terceiro educador, “pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e efetiva.” (Malaguzzi, 1997, p. 40). Deste modo, apesar de contribuir para o desenvolvimento físico, social e cognitivo das crianças também contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança.

Durante o período de estágio, pude observar que a educadora cooperante dava grande ênfase ao espaço exterior e que sempre que referia na sala que iriam brincar para o quintal suscitava nas crianças um grande entusiasmo e uma enorme excitação. Foi a partir dessas observações que comecei a refletir acerca de algumas questões relacionados com a importância do espaço exterior para as crianças, nomeadamente, acerca dos recursos que o mesmo oferece. Assim, e partindo do grande entusiasmo e extinção demonstrados pelas crianças e, do possível potencial que o exterior poderá ter, resolvi aprofundar esta questão de modo a entender a verdadeira importância do espaço exterior para as brincadeiras, aprendizagens e consequente, desenvolvimento das crianças nas várias dimensões.

2.1. Definição e Características

O espaço exterior “é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (ME, 1997, p. 39). Neste sentido, é igualmente um espaço educativo pelas potencialidades e oportunidades educativas que pode oferecer, e por isso, deve merecer a mesma atenção do educador que o espaço interior.

De acordo com as OCEPE, este é “um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e possibilidade” (*Id./Ibid.*).

O espaço exterior ou espaço de recreio, como também é designado, é igualmente um local privilegiado de recreio onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis, deixando portanto a ideia de que a aprendizagem apenas ocorre dentro da sala de atividades. Também Wurdig (2010, p.90) refere que “o recreio é um dos raros momentos em que as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica”. Isto porque, enquanto se envolvem nas mais diferentes brincadeiras, as crianças vão aprendendo e desenvolvendo inúmeras capacidades. Segundo Erickson e Ernest (2011), atualmente vários investigadores se têm debruçado sobre este tema reconhecendo que brincar no exterior traz enormes benefícios para o desenvolvimento da criança, desde as habilidades motoras até às habilidades sociais. Para além disto, brincar no exterior ajuda as crianças no estabelecimento de uma relação positiva com a natureza, beneficiando a nível físico, emocional, mental e espiritual. Apesar de nem sempre se reconhecer o potencial deste espaço, a verdade é que é importante para o desenvolvimento das crianças.

Todavia o espaço exterior não deve ser só considerado o recreio da instituição, mas sim todos os outros espaços envolventes, como os parques. Segundo Hannaford (1995 cit por. Duffy, 2013, p.14) “quanto mais rico é o nosso ambiente sensorial e maior a nossa liberdade para explorá-lo, mais complexos serão os padrões de aprendizagem, os pensamentos e a criatividade.” Posto isto, é importante dar à criança liberdade para que possa explorar brincar e explorar livremente. O contacto com a natureza é benéfico para as crianças, uma vez que “o ambiente é utilizado como um recurso educativo duplo: como meio para investigar e descobrir autonomamente (...) e também, como fonte de material, autêntico e real (...)” (Máximo-Esteves, 1998, p.54).

Ao longo da minha prática verifiquei que o espaço exterior/recreio é o local preferido das crianças para as suas brincadeiras, devido à liberdade que sentem fora das quatro

paredes da sala, e devido às possibilidades que este lhes oferece. Aqui, sentem a necessidade de correr, saltar e explorar as potencialidades do seu corpo de forma livre; ao fazê-lo desenvolvem a sua criatividade, a expressão corporal e ainda, a expressão e a comunicação. Como tal, este é um dos fatores determinantes para o grande fascínio das crianças pelo momento de brincadeira no exterior.

2.2. Organização

Tal como já foi referido anteriormente, enquanto espaço educativo, o espaço exterior é importante para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, na medida em que permite: o **desenvolvimento pessoal, cognitivo** (decorrente dos comportamentos exploratórios, jogos e outras atividades que permitem o desenvolvimento de constructos intelectuais), **físico/motor** (decorrente da atividade física funciona como “escape” da energia acumulada e conduz ao desenvolvimento de destrezas motoras), **estético, social** (decorrente da interação entre pares, permite o desenvolvimento da socialização da criança através da aquisição de competências, como a cooperação, o desenvolvimento da linguagem, a perceção do outro...), **emocional/efetivo** (decorrente da vivência de sentimentos fruto do leque de interações entre pares que conduzem à aceitação do outro, à tolerância, ao autocontrolo, à gestão do stress e à gestão de conflitos) e da **criatividade**, confere **autonomia** à criança, proporciona a **interação** com outras crianças e adultos, interioriza **regras** e ainda, procria o sentido de **responsabilidade** pelo que é partilhado (Lima e Cruz, 2013). No entanto, para que este desenvolvimento ocorra é necessário que o espaço de recreio seja valorizado, pensado e organizado de modo a promover a criatividade, a improvisação, a recriação e a invenção de brincadeiras e jogos. Ao organizar um espaço exterior direcionada para as crianças, o educador contribui para o desenvolvimento integral das mesmas.

Segundo o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, o espaço exterior deve ser organizado “ (...) de forma a oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de atividades lúdicas e educativas. Deve, quando possível, incluir área coberta, ponto de água e pequena arrecadação (material de exterior, jardinagem, lenha, etc.). A organização e o apetrechamento devem assegurar condições de segurança para a realização das múltiplas atividades.” (p.15)

2.3. Materiais e Equipamentos

Um aspeto importante a ter em consideração na conceção dos espaços de recreio é os materiais e equipamentos.

A presença de baloiços e escorregas são essenciais num espaço exterior, mas não suficientes para “proporcionar o desenvolvimento físico da criança aliado aos aspetos social e intelectual.” (Rizzo, 1988, p.25). As crianças sentem a necessidade de “ter no recreio materiais “soltos” que possam manipular (...)” (Brickman & Taylor, 1991, p.169). Estes materiais podem ser diversos, porém, devem ter uma intencionalidade própria e permitir a realização de atividades lúdicas e educativas.

Para além dos materiais “soltos”, o espaço exterior deve também ser dotado de estruturas fixas. Estas devem ser “de diferentes texturas e permitir a criação de oportunidades de exploração, descoberta e desenvolvimento da imaginação” (Duarte, 2015, p. 23). Quanto mais rico for o espaço em estímulos, no que diz respeito a elementos da natureza, nomeadamente ao nível da terra, plantas e flores, mais oportunidades têm as crianças de observar e de explorar. Também White (2008 cit. por Duffy, 2013, p. 17) refere que “os materiais naturais têm um potencial lúdico enorme e contribuem para as principais áreas de desenvolvimento, são materiais abertos e que por isso podem ser usados de muitas formas diferentes.” As crianças com o qual realizei a prática apanhavam flores, folhas do chão, viam insetos, escavavam na terra, chapinham nas poças, etc., ao fazê-lo conheciam o meio onde estavam inseridas.

Todos os materiais e equipamentos integrantes do espaço escolar devem garantir condições de segurança. Tendo em conta o público-alvo, importa ter em conta as estruturas que o compõem, bem como os seus recursos e possíveis riscos para as crianças. Depois de avaliadas as características, é importante estar vigilante, “mas não impedi-las de brincar porque se sujam” (Duarte, 2015, p. 24).

A instituição onde realizei a minha prática dispunha do equipamento mínimo mencionado no Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto. Adaptado às idades e características desenvolvimentais das crianças, oferecia múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, favorecendo assim o desenvolvimento físico, social e

cognitivo. Este espaço respeitava as características naturais, com zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências. Existiam, ainda, estruturas fixas para brincar e realizar atividades específicas, baloiçar, escorregar, trepar, saltar, ultrapassar obstáculos (túneis, escadas na árvore, troncos), etc. Para além do material de exterior, existia também material didático, nomeadamente, um conjunto de utensílios de jardinagem e de rega (regador e mangueira), um conjunto de material para brincar na areia (pás, baldes, peneiras), carros de mão, bolas, arcos, pneus, etc.

As escadas na árvore para além de serem utilizadas para trepar, serviam também para baloiçar, entre outras coisas. Os túneis serviam de espaço de relaxamento, mas também de brincadeira. Como tal se pode verificar, as crianças desenvolviam a criatividade, promoviam a interação entre crianças e a resolução de conflitos.

Assim, considero o espaço exterior e/ ou de recreio do JI rico, na medida em que se encontra organizado de forma a proporcionar diferentes experiências significativas, garantindo um ambiente de envolvimento e de bem-estar emocional determinantes para aprendizagens de qualidade.

2.4. O papel do educador e da equipa educativa

Como tem vindo a ser referido, no espaço exterior, os adultos desempenham um papel fundamental, na medida em que, para além de poderem intervir nas brincadeiras das crianças (para que as transformem em experiências significativas) também, proporcionam o máximo de segurança possível. Muitas vezes, o espaço exterior é evitado pelos educadores e pela equipa educativa devido “aos receios de que as crianças possam cair ou magoar” (Duarte, 2015, p. 25). Ao contrário do que se possa pensar, quando uma criança cai e se magoa (não de forma muito grave), o adulto não deve intervir para que ela possa aprender com a situação e numa próxima, agir e reagir. De acordo com Prott (2010), o educador deve levar as crianças a conhecer os seus limites, ensiná-las a protegerem-se e a avaliarem o ambiente à sua volta. Devido às inúmeras potencialidades educativas destes espaços, não é necessária intervenção direta dos adultos. Neste sentido, a educadora cooperante procriava apenas situações

de exploração que desenvolvessem a criança nas várias dimensões, tendo portanto um papel crucial no processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, o papel ativo e primordial era da criança.

Capítulo IV- Experiências-Chave em 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. A diferenciação pedagógica como estratégia promotora do sucesso escolar

Na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e, mais tarde, em 1994 em Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, os representantes de 92 países e de 25 organizações internacionais assinaram uma Declaração que tinha como princípio orientador, o ajuste da escola a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas, etc. Segundo esta conceção, devem incluir-se nas escolas regulares “crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Graves-Resendes & Soares, 2002, p. 11). Assim, é necessário que se encarem as diferenças entre os alunos e a organização das escolas de uma forma totalmente díspar.

Para reforçar esta ideia, também a Lei n.º46/86, de 14 de outubro, refere que o ensino básico enquanto universal e obrigatório, deve garantir “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar (...) e também assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilização estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.”

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º46/86, de 14 de outubro), o Acordo de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) pretendem findar as escolas excludentes. Esta lei reconhece a cada cidadão o direito de acesso à escolaridade básica bem como o direito ao sucesso escolar, o Acordo de Jomtien propõe garantir uma educação básica para todos numa escola para todos e por fim, a Declaração de Salamanca, reconhece que cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias a que a escola deve corresponder e maneira inclusiva. Tais medidas do Ministério da Educação levaram a

que os professores do 1.º CEB eliminassem ou menos pelos, diminuíssem todas as formas de exclusão escolar e ainda, que se implicassem diretamente na construção de uma “escola para todos” (Sampaio, 1931 cit. por Pintassilgo & Mogarro, 2003, p.4).

Assim, é-me possível afirmar que os documentos legais pelo qual o Sistema Educativo Português se rege consagram medidas de apoio pedagógico e educativo, numa perspetiva diferenciada tanto ao nível mais abrangente de uma organização da escola para a diferenciação, como de estratégias mais específicas de diferenciação pedagógica, nomeadamente, o ensino diferenciado no interior da sala de aula integrando o mesmo currículo.

1.1. Contextualização, Definição e Características

Os alunos que formam as turmas do atual universo educativo português são muito diferentes. São oriundos de diversas culturas e apresentam diversificados estilos de aprendizagem. Chegam às escolas com distintos níveis de maturidade emocional e social. “Os seus interesses divergem bastante, quer a nível de temas, quer a nível de intensidade” (Tomlinson C. A., 2008, p. 9). A qualquer instante, refletem díspares níveis de preparação académica e em diversos aspetos de uma única disciplina. E para complicar, o nível de preparação e interesse de um aluno pode variar ao longo do tempo e de acordo com a matéria abordada.

No contexto escolar, modificar ou diferenciar o ensino para alunos com níveis de preparação e interesses desiguais significa, igualmente, maior conforto, empenho e interesse. Inevitavelmente, um tipo de ensino não será suficiente, uma vez que existem alunos com diversificadas necessidades. Admitir que os alunos possuem ritmos de aprendizagem variados e que as suas capacidades de raciocínio abstrato ou de compreensão de ideias complexas diferem muito equivale a admitir que nem todos estão à mesma altura. A fim de se adaptarem a esta realidade, os professores podem criar um ambiente “amigo do utilizador” (*Id./Ibid.*) um ambiente que lhes permita adotar ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diversas necessidades dos alunos.

É necessário que o aluno sinta um clima seguro, para que se possa entregar à descoberta e à participação nas vertentes, cognitiva e social, e, deste modo, criar um clima seguro passa pelo reconhecimento do professor e do aluno enquanto pessoa, com determinados interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades. Tal reconhecimento, alarga-se à turma onde a heterogeneidade se evidencia, e por consequente, “exige que não se ensine todos os alunos como se fossem um só -o aluno médio- mas que recrie condições para um ensino individualizado, no sentido dos percursos e das regulações.” (Benavente, 1992; Perrenoud, 1995, cit. por Cadima *et al.*, 1997, p.14).

“Quando falamos de aprendizagem, crianças da mesma idade não se assemelham, do mesmo modo que não se assemelham em termo do tamanho, *hobbies*, personalidade ou gostos” (Tomlinson C. A., 2008, p. 13). As crianças têm muitas coisas em comum uma vez que são seres humanos e porque são todos miúdos, mas também diferenças importantes. A aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens e que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem. Neste sentido, uma educação diferenciada implica a criação de situações que permitam partilhar o que cada criança tem, a partir do que cada uma sabe.

Tendo como principal objetivo, a promoção da igualdade de oportunidades de sucesso aos alunos, a escola tem que conseguir diferenciar e para isso, necessita de estar atenta às diferenças. Segundo Cadima *et al.*, (1997), diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as suas interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas e enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais. Como tal, numa sala de aula devemos ter em consideração as semelhanças entre as crianças e, acima de tudo, as particularidades individuais, uma vez que são elementos relevantes para o processo de ensino e de aprendizagem (Tomlinson C. , 2008).

A diferenciação pedagógica é “um direito a que o aluno deverá ter acesso, é uma questão dos Direitos da Criança” (Niza, 2000) e a um nível mais restrito, tem como

base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem, e por isso, passa pela seleção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo. Deste modo, resume-se à adequação de estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno (Meirieu, 1988; Vecchi, 1992; Visser, 1993; Perrenoud, 1995) e como tal, é a “chave” para o sucesso escolar das crianças. Ao desenvolver estratégias diversificadas, o professor possibilita aos alunos diferentes “formas de apreenderem conteúdos, processarem ou entenderem diferentes ideias e desenvolverem soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson C. , 2008, p. 13).

Segundo Graves-Resendes e Soares (2002, p.13), os alunos aprendem melhor quando “o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem.” Ao respeitarem a individualmente cada um e ao ensinarem de acordo com as suas diferenças, o professor está a contribuir para o sucesso escolar dos seus alunos. Neste sentido, devem ser tomadas em consideração algumas diferenças individuais no processo de ação educativa, sendo as mais relevantes: diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais.

- **Diferenças Cognitivas**

- ❖ **Inteligências Múltiplas**

Gardner criou um suporte teórico para repensarmos a pedagogia que atualmente é implementada nas salas de aula. Se a escola tem como objetivo formar cidadãos que pensem, que conheçam e saibam tirar proveito das suas capacidades, torna-se necessário privilegiar não só a inteligência verbal/linguística e lógico/matemática, mas também o desenvolvimento de outras inteligências. No seu livro “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences” (1985), Gardner defende uma teoria, a que chama de “inteligências múltiplas”, que se traduz no facto de todos os seres humanos possuírem pelo menos oito modos diferentes de conhecer o mundo: através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão de outros indivíduos

e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza. Graves-Resendes e Soares (2002) referem que estas inteligências não funcionam independentemente umas das outras, o que quer dizer que o indivíduo possui todas elas, contudo existe uma que se evidencia mais na sua vida. Esta teoria aplicada na prática educativa não significa que o professor tenha de ensinar a mesma coisa de oito maneiras diferentes, significa sim que o professor tem de conhecer as capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos e ir ao encontro destas na maneira como planifica, gere e avalia o processo de ensino e de aprendizagem.

Uma vez que cada indivíduo possui cada uma delas, Gardner (1985) considera-as importantes e por isso, define-as: **Inteligência Verbal/Linguística**- esta inteligência está relacionada com a capacidade de usar a língua materna ou estrangeira, falada ou escrita, para comunicar com os outros; **Inteligência Lógico/Matemática**- esta inteligência está relacionada com a capacidade de compreender princípios de causalidade, com o uso de linguagem abstrata e simbólica e ainda, com a manipulação numérica; **Inteligência Visual/Espacial**- esta inteligência está relacionada com a capacidade de criar imagens mentais e como tal, apoia-se no sentido da visão, e na capacidade de visualização espacial de um objeto; **Inteligência Musical/Rítmica**- esta inteligência está relacionada com a capacidade de pensar através da música, ser capaz de reconhecer, memorizar e manipular padrões tonais; **Inteligência Corporal ou Cinestésica**- esta inteligência está relacionada com a capacidade de usar todo o corpo ou partes do corpo para exprimir emoções, para fazer jogos e criar novos produtos; **Inteligência Interpessoal**- esta inteligência baseia-se no relacionamento no relacionamento interpessoal e na comunicação e como tal, envolve a capacidade de trabalhar em cooperação com outros num grupo e de comunicação verbal e não-verbal, assim como a aptidão para a perceção e distinção dos diferentes estados emocionais dos outros; **Inteligência Intrapessoal**- esta inteligência está relacionada com os estados interiores do ser, a auto-reflexão, a metacognição e a sensibilidade frente a realidades espirituais. Assim, envolve o conhecimento dos aspetos internos do ser humano como a perceção e expressão de diferentes sentimentos, a intensidade das respostas emocionais, uma concentração total da mente e um sentido de

instituição avançado) e **Inteligência Naturalista**- esta inteligência está relacionada com a capacidade de reconhecer e classificar objetos naturais, tais como, minerais, fauna e flora.

A teoria das “inteligências múltiplas” veio chamar a atenção para o facto de que um ensino uniforme, isto é, igual para todos, não é funcional, uma vez que não vai ao encontro das especificidades cognitivas de cada aluno. Contudo, em Portugal, a maioria dos sistemas de ensino apela essencialmente para dois tipos de inteligência, a verbal/linguística e a lógico/matemática, menosprezando os restantes. Para os professores, esta teoria tem grandes implicações no modo como ensinam e como avaliam, uma vez que acarreta novas formas de ensinar, aprender e avaliar, apelando à diferenciação pedagógica.

❖ Diferenças de Estilos de Aprendizagem

O levantamento dos estilos de aprendizagem dos alunos proporciona também, informação importante ao professor. “Conhecê-los e saber os pontos fortes e fracos dos alunos ajuda a ultrapassar bloqueios e a escolher estratégias pedagógicas adequadas” (Graves-Resendes & Soares, 2002, p. 16).

Alonso, Gallego e Honey (1997) defendem que proporcionar igualdade de oportunidades educativas aos alunos não é terem todos o mesmo livro, o mesmo horário ou as mesmas atividades, é sim ter em consideração que os alunos não aprendem todos da mesma forma, visto que têm estilos individuais de aprendizagem. Por estilos de aprendizagem entende-se “as marcas cognitivas, afectivas e fisiológicas, que servem como indicadores relativamente estáveis dos modos como os alunos percebem, interagem e respondem aos ambientes de aprendizagem” (Keefe, 1988; Alonso, Gallego e Honey, 1997). Cada indivíduo apresenta “um estilo de aprendizagem- tão individual quanto a respetiva assinatura. Se conhecermos os estilos de aprendizagem dos nossos alunos, podemos organizar as salas de aula assegurando as suas necessidades individuais” (Dunn *et al.*, 1989 cit. por Rief e Heimburge, 2000, p.19). Deste modo, é-me possível afirmar que o conhecimento dos estilos de aprendizagem para os professores é de extrema importância para poderem adaptar o

seu estilo de ensinar ao estilo de aprender dos seus alunos, tendo assim aplicações práticas no contexto educativo.

Segundo Graves-Resendes e Soares (2002) existem cinco principais características dos quatro estilos de aprendizagem apresentados por Alonso, Gallego e Honey (1997) com base nos estilos conceptualizados por Honey e Mumford (1986): o **estilo ativo** (onde o aluno é animador, improvisador, curioso, arriscado e espontâneo), o **estilo reflexivo** (onde o aluno é ponderado, consciente, recetivo, analítico e exaustivo), o **estilo teórico** (onde o aluno é metódico, lógico, objetivo, crítico e estruturado) e o **estilo pragmático** (onde o aluno é experimentador, prático, direto, eficaz e realista).

- **Diferenças Linguísticas**

O número de crianças de famílias dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de outros países da Europa de Leste tem vindo a aumentar nas escolas portuguesas. Assim, também o fator linguístico tem que ser tomado em consideração no processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que é um dos fatores determinantes para o sucesso ou insucesso escolar desses alunos. A língua é veículo de comunicação, e é através dela que eles aprendem.

Para muitos alunos cabo-verdianos e guineenses, a Língua Portuguesa não é a primeira língua, visto que na maioria das vezes falam crioulo, e é neste sentido que o português é considerado como uma segunda língua. No processo de aprendizagem, este fator linguístico pode ter graves consequências, uma vez que a língua de comunicação na escola é o português.

Embora os alunos possuam as competências básicas de comunicação interpessoal, que lhes permite estabelecer diálogo com os amigos, não possuem a competência linguística necessária para compreender e analisar os conteúdos académicos, isto é, a competência linguística cognitiva e escolar. Após analisar vários estudos, pude verificar que a maioria dos alunos de minorias linguísticas desenvolve com uma grande rapidez capacidades de comunicação do dia-a-dia, contudo o mesmo não acontece com a linguagem escolar. Por possuírem apenas uma capacidade linguística a nível interpessoal, os alunos na sua maioria, são considerados como sujeitos com problemas

de aprendizagem ou mesmo referenciados para a educação especial quando o que está em causa é o facto de não possuírem uma competência linguística cognitiva que lhes permita acompanhar o conteúdo curricular.

- **Diferenças Socioculturais**

Os alunos provenientes de meios socioeconómicos muito diferentes e de grupos culturais diversificados registam uma grande percentagem de insucesso escolar. Poder-se-ia dizer, logo à partida, que estes alunos estão destinados ao fracasso, uma vez que não levam para a escola os hábitos, as experiências e os conhecimentos que os restantes alunos suportam e que são valorizados pela comunidade educativa.

Logo no primeiro ano de escolaridade, muitos desses alunos são excluídos. O próprio nome, a origem natural e o estrato socioeconómico são determinantes na atitude do professor perante os mesmos. Assim, em pouco tempo estas crianças começam a ficar separadas de uma boa parte dos colegas, e as expectativas do professor acerca delas é cada vez menor (Graves-Resendes & Soares, 2002).

As causas do insucesso escolar destas crianças são muitas, mas uma das grandes responsáveis é o facto de não se sentirem valorizadas, o que afeta a sua autoestima, fazendo que se sintam marginalizadas e desmotivadas para aprender, dada a separação que a escola faz entre a cultura de origem daquelas crianças e a cultura escolar.

Sintetizando, uma escola caracterizada pelo elevado grau de diversidade sociocultural, cognitiva e linguística, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferentes, deverá criar condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma a adequá-las às necessidades de cada aluno procurando proporcionar, com igualdade, o direito de sucesso na educação escolar.

1.2. Condições

Cadima (2008) refere que a pedagogia diferenciada está muito para além de uma técnica ou de uma metodologia, é primeiro que tudo uma questão de atitude do professor. Para que a diferenciação pedagógica aconteça é necessário organizar

pedagogicamente a sala de aula, ao nível da organização do espaço, dos materiais, das atividades e tarefas e ainda, da organização do tempo. Só assim é que é possível ao professor adequar as estratégias de ensino que melhor se adaptam às necessidades dos alunos.

- **Organização do espaço**

A sala de aula enquanto local privilegiado da atividade de turma necessita de ser organizada de forma a facilitar a movimentação dos alunos e o acesso aos materiais de trabalho. Ao organizarmos o espaço, estamos a adaptar a disposição da sala às várias atividades (trabalho individual, trabalho de grupo...) e naturalmente, a viabilizar todas elas. É igualmente necessário colocar os materiais em sítios estratégicos, ou seja, “criar áreas específicas para certas atividades como a pintura, o recorte e a colagem, a leitura, a modelagem e os jogos” (Cadima *et al.*, 1997, p. 25).

- **Organização dos materiais**

O material existente na escola não é por si só suficiente, para além deste importa reunir todo um conjunto de outros materiais, que uma vez colocados no espaço adequado, permitem ao aluno trabalhar autonomamente. De acordo com vários autores, a sala de aula deve dispor de materiais para atividades diferentes, por exemplo: leitura (biblioteca de turma); pintura (caixa com diferentes cores de tinta, pincéis, frasco com água para lavagem dos mesmos e papéis com diferentes texturas e tamanhos); contagem e cálculo (caixa com blocos lógicos, barras cuisenaire e calculadores multibásicos); recorte e colagem (caixa com tesouras, papéis de revista, de jornal, de lustro, cartolinas, trapos, fio, cola). Quer os alunos, quer as famílias podem contribuir para a recolha de materiais, levando para a sala de aula algum material reutilizável como, caixas de cartão, materiais de contagem, frascos, etc.

- **Organização das atividades e tarefas**

As atividades e as tarefas são imprescindíveis para o treino dos conteúdos do programa de Português, de Matemática e de Estudo do Meio e por isso, o professor deve construir diversas fichas temáticas que abarquem os diversos objetivos dessa área e que permitam o treino. Estas devem ficar na sala de aula à disposição dos alunos,

arrumadas em caixas e identificadas com um rótulo da respetiva área curricular. Depois de utilizadas, as fichas voltam ao mesmo lugar na caixa, ficando disponíveis para outros alunos, uma vez que são apenas enunciados de propostas de trabalho, para executar no caderno, destinado a este tipo de trabalho. À medida que as temáticas vão sendo abordadas, o professor tem que introduzir na caixa novas fichas para facilitar o seu treino, de acordo com as necessidades dos alunos: fichas com textos para ler e interpretar, de ortografia, de trabalho de frases, de operações, de problemas, de geometria, etc. Todo este registo de produção de cada aluno facilita ao professor uma avaliação e uma eventual reorientação do trabalho do aprendiz, em função das dificuldades manifestadas.

- **Organização do tempo**

A gestão e a organização do tempo letivo que é realizada pelo professor e pelos alunos, parte do programa, isto é, daquilo que os alunos têm de saber, de saber fazer e das possibilidades de trabalho que os materiais existentes na sala oferecem. Segundo esta conceção, o professor elabora com os alunos uma lista de atividades que podem realizar, que naturalmente, funcionará como orientadora da planificação individual e coletiva.

Cadima *et al.*, (1997, p.28) apresentam-nos um exemplo de organização do tempo:

- Acolhimento dos alunos;
- Tempo de planificação do trabalho coletivo e individual;
- Tempo do professor: apresentação do professor de determinados conteúdos do programa;
- Tempo do aluno: execução individual, a pares ou em pequeno grupo, do trabalho de estudo, treino e pesquisa, previamente planificado;
- Tempo de avaliação e controlo do trabalho realizado e de regulação de conflitos.

Como é possível verificar, ao ser gerido e organizado desta forma, o tempo letivo passa a ser partilhado com os alunos e não apenas dirigido pelo professor. Portanto, com este tipo de organização é possível introduzir estratégias de diferenciação como o plano individual de trabalho, o trabalho de projeto ou o apoio individualizado.

1.3. Estratégias

Cadima *et al.*, (1997) apresentam três grandes estratégias de diferenciação:

- **Plano Individual de Trabalho (PIT);**

No início do ano letivo, o PIT é planificado pelo professor e pelo aluno, no entanto passado algum tempo, 2/3 meses, passa a ser organizado apenas pelo aluno. Enquanto plano de trabalho, inicialmente diário e mais tarde, semanal, indica as atividades e as tarefas que cada aluno quer fazer e as que realizou no tempo previsto, assim é também uma forma de registo que dá ao professor e ao aluno a noção da quantidade de trabalho produzido. Deste plano constam atividades escolhidas pelo aluno, mas também outras atividades sugeridas pelo professor. Para além disso, comporta ainda um momento de avaliação que se revela num elemento fundamental para a planificação da semana seguinte, clarificando, “o plano nasce da avaliação”. Através desta, o aluno toma consciência das suas dificuldades e posteriormente, faz opções de trabalho no sentido de as ultrapassar. Por outro lado, o professor obtém uma noção da progressão dos alunos e faz sugestões de trabalho aos que ainda têm dificuldade em se organizar. Sintetizando, o PIT funciona como um contrato de trabalho que o aluno aceita e assume perante a turma e o professor.

- **Trabalho de Projeto;**

O trabalho de projeto é uma modalidade de trabalho autónomo na medida em que pode ser realizado pelos alunos, individualmente ou em grupo, praticamente sem a intervenção do professor. Enquanto modalidade de trabalho está associada à individualização, ao trabalho de grupo e à utilização do documento como fonte de conhecimento. Ainda que o trabalho de projeto possa ser desenvolvido individualmente, deve ser realizado em grupo, uma vez que este permite desenvolver a responsabilização, autodisciplina e o espírito crítico. O trabalho de grupo é encarado como uma forma de preparação para a vida adulta, na medida em que a evolução individual resulta do confronto do ponto de vista pessoal com o dos outros. Esta metodologia dá também a oportunidade ao aluno de aceder a uma bicicleta, a um

centro de recursos e portanto, dá-lhe oportunidade de se confrontar com o documento e dessa forma, aceder ao conhecimento.

- **Apoio Individualizado.**

Enquanto a maior parte dos alunos realiza o seu PIT de forma autónoma, o professor fica liberto para apoiar os alunos com mais dificuldades. Este apoio individualizado que deve partir dos conhecimentos dos alunos, é executado dentro da sala de aula, e é aqui que o professor trabalha com um aluno de cada vez ou apoia um grupo. Também é sua função, no momento da planificação individual, ajudar os alunos a escolher as atividades e as tarefas que melhor respondam às suas necessidades. Para tal, necessita de fazer um levantamento prévio das diferenças de aprendizagem. Quando existe um grupo com dificuldades, é importante envolver toda a turma no problema e valorizar os pequenos progressos de cada um. A criação de um clima de entreajuda é fulcral para as crianças com dificuldades e vital para a ultrapassagem dessa situação.

Enquanto futura professora do 1.º CEB considero fulcral o uso de uma pedagogia diferenciada, na medida em que todos os alunos são iguais em direitos, mas diferentes no que respeita a características. Quando os alunos chegam a uma turma, de um determinado ano, encontram-se em estádios operatórios diversos, servem-se de modos de comunicação e de expressão diversos, têm idades, ritmos, imagens de si próprios e dos outros igualmente diversos. Assim e por forma a diminuir o insucesso escolar, devemos diferenciar e autonomizar apesar da resistência das instituições escolares.

Ao longo da minha prática educativa fiz uso da diferenciação pedagógica, experimentei livremente e conscientemente, contudo não abdiquei de organizar, programar, planificar, ensinar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem. Em síntese, considero a experiência muito positiva, uma vez que a sala de aula passou de um local de transmissão do saber para um local de construção do saber, onde os alunos aprenderam com maior prazer e ficaram mais aptos a “caminhar” por meios próprios.

2. O processo de ensino e aprendizagem mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Em Portugal, a introdução das tecnologias digitais surgiu na década de 80 com o projeto MINERVA. Depois disso, foram feitas várias tentativas de as introduzir nas escolas, mas a resistência à mudança e o pouco domínio nessa área por parte dos professores, conduziram ao fracasso. Atualmente, a situação é ligeiramente diferente, as escolas já começam a ser dotadas de computadores e os professores preocupam-se mais em fazer formação nessa área.

Segundo vários autores, as novas tecnologias constituem-se ferramentas educativas poderosas, contudo, o uso que se faz delas em educação ainda é por vias muito tradicionais e conservadoras e em harmonia com os programas e os manuais escolares.

Conhecidas também como Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), as tecnologias digitais são mencionadas na obra de Masetto (2000, p.12). Este refere que “por novas tecnologias em educação, estamos entendendo o uso da informática, do computador, da internet, do CR-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para a educação à distância- como chats, grupos ou listas de discussão, correio electrónico, etc. – e de outros recursos de linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz.” Lévy (2008), a respeito desses recursos, afirma que “tais tecnologias intelectuais favorecem novas formas de acesso à informação, como: navegação hipertextual, caça de informações através de motores de busca, knowbots, agentes de exploração, exploração contextual por mapas dinâmicos de dados, novos estilos de raciocínio e conhecimento, tais como a simulação, uma verdadeira industrialização da experiência de pensamento, que não pertence nem à dedução lógica, nem à indução a partir da experiência.”

Por todas estas razões, a escola deve modernizar-se e por isso, também o currículo tem que deixar de ser um programa para passar a ser plano flexível, de acordo com os contextos dos alunos, das necessidades e da sua relação com o saber. Sabendo que a tecnologia tem o potencial de ser um canal de comunicação e de transmissão de

informação, será ela uma forma de perspetivar a mudança que o ensino formal necessita.

Deste modo, a presença das TIC na escola poderá contribuir para o prazer de aprender, porém, importa ainda referir que esta presença não garantirá, por si só a eficácia pedagógica, que deve ser construída. O meio tecnológico usado numa aula não é o fundamental mas sim as novas atitudes que se promovem (DAPP, 2002), assim, devemos utilizar as TIC como forma de mudar hábitos de aprender e de desenvolver novas competências nos alunos.

2.1. O Currículo e a Reorganização Curricular no âmbito das TIC

O termo “currículo” pode apresentar uma diversidade de conceitos consoante as perspetivas adotadas. Segundo Roldão (2001), o currículo pode ser entendido como “tudo aquilo que acontece e que promove a aprendizagem, nomeadamente, no contexto escolar (...) aquilo que socialmente se pretende fazer aprender”, neste sentido, deve ser ajustado sistematicamente com as necessidades sociais.

De acordo com Pacheco (1996 cit. por Silva, 2002), enquanto projeto educativo, o currículo contém três ideias chave: **um propósito educativo** (planificado no tempo e no espaço em função da finalidade); **um processo de ensino e de aprendizagem** (com referências a conteúdos e a atividades); **um contexto específico** (neste caso, o escolar).

A reorganização curricular do ensino básico, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, assume a importância da integração curricular das TIC e esclarece no seu prefácio que a utilização das TIC constitui uma formação transdisciplinar, o que significa que as TIC passam a estar presentes em todas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Após uma breve análise do documento, é-me possível afirmar que o mesmo pretende que os alunos no fim da escolaridade básica, tenham desenvolvido e adquirido competências básicas ao nível do processador, pesquisa na internet e correio eletrónico. Segundo esta conceção, as TIC assumem uma importância enorme nos três ciclos do ensino básico e por isso, devem estar presentes nas áreas curriculares disciplinares e nas áreas curriculares não disciplinares.

Esta reorganização, ao apontar para a utilização das TIC, veio propor uma nova maneira de (re)pensar o processo de ensino e de aprendizagem. As orientações do referido decreto vão no sentido de criar condições para que os alunos do ensino básico aprendam com as TIC e sobre as TIC.

2.2. O Impacto das TIC no Currículo

Tais orientações têm um grande impacto no currículo, segundo Machado (1951, cit. por Silva, 2002), ao nível da organização escolar, as TIC têm impacto na repercussão organizativa, na repercussão dos conteúdos e na repercussão metodológica.

Ao nível da repercussão organizativa porque o desenvolvimento do projeto curricular tende para uma descentralização, flexibilidade de tempo e de espaço e adaptação curricular, ao nível da repercussão dos conteúdos porque se estabelece um novo paradigma de aprendizagem em que aprender consistirá em saber interagir com as fontes de conhecimentos existentes com outros detentores e processadores de conhecimento e por último, ao nível da repercussão metodológica porque a tecnologia torna possível o acesso direto à informação mas não ao conhecimento, e por isso é necessário que o professor oriente os alunos na interação com a informação, para que se procriem práticas colaborativas (Castro & Chavarria, 2005).

Deste modo, caminha-se para uma pedagogia diferenciada e diversificada, adaptada aos diferentes contextos de aprendizagem e ao perfil de cada aluno, valorizando métodos e processos.

2.3. Potencialidades Pedagógicas das TIC

As TIC foram introduzidas no ensino formal como uma disciplina, onde os alunos aprendem o básico e encaram o computador como uma ferramenta de trabalho, em vez de uma ferramenta de aprendizagem.

Enquanto ferramentas educativas poderosas, as TIC permitem ao aluno: o desenvolvimento do trabalho autónomo, a recolha, a seleção e a verificação de informações e ainda, o conhecimento de outras culturas através de uma maior abertura

ao mundo. Ao ganharem cada vez mais relevo na sociedade, naturalmente, devem ser integradas na escola, uma vez que é importante que os alunos se preparem para a vida ativa e para o mundo do trabalho onde estas tecnologias estão cada vez mais presentes.

Na escola, as próprias relações pedagógicas entre alunos e professores são encaradas de maneira diferente, na medida em que as TIC possibilitam as trocas de saberes e experiências entre os intervenientes do processo educativo. Além disso, estas também permitem a personalização do ensino (ao completarem diferentes ritmos de aprendizagem), o desenvolvimento das capacidades de autoexpressão e o alargamento dos horizontes da informação (Castro & Chavarria, 2005).

2.4. O papel do Professor

Atualmente, a principal preocupação do professor é ensinar aos alunos os conteúdos expostos no currículo e como tal, conceitos como descobrir e experimentar caíram em esquecimento e hoje em dia, surgem “preparados” para os alunos, como uma espécie de refeição pronta a consumir (*Id./Ibid.*).

É no desafio que está o interesse, indo ao encontro do que preconiza Papert (1997) a aprendizagem é mais bem-sucedida quando a aprendiz participa de forma voluntária e empenhada, e por isso, é considerada a melhor aprendizagem, a que se compreende e dá prazer. Compreender é descobrir, experimentar, e por isso, é função do professor criar condições para que haja esse tempo de descoberta e de experimentação (onde os alunos construíram os conhecimentos) ao invés de transmitir os conhecimentos.

Em educação, quando se fala das funções do professor é lhe atribuído quase sempre o papel de gestor da informação, funcionando assim como um mediador entre o aluno e essa mesma informação. Tendo em conta que se assumem como facilitadores no acesso à informação, os professores acabam por se reduzir a meros transmissores de conhecimentos. Hoje em dia, numa sociedade em mudança, os professores devem estar aptos a educar e a ensinar para uma cultura modernizada, onde as suas funções vão para além de transmitir conhecimentos, visto que já não são os detentores do saber.

Mais do que meros mediadores entre o conhecimento e os alunos, os professores deverão saber como lidar com as TIC e como integrá-las no currículo. Saber utilizar as TIC pressupõe a capacidade de manuseamento das ferramentas existentes e integrar as TIC no currículo pressupõe um conhecimento ao nível dos recursos presentes na escola, do próprio equipamento e dos materiais didáticos disponíveis. Neste sentido, a formação de professores na área das TIC é fundamental, já que elas vão proporcionar atividades inovadoras e uma maior autonomia do aluno. Dias (2003) refere que as tecnologias de informação “são mais do que um simples meio de contacto e transporte de informação, para se apresentarem como o instrumento para a aprendizagem e a construção colaborativa do conhecimento, desenvolvendo assim novas formas para o modo como os alunos aprendem e também novos contextos para a realização de tarefas online.”

Por forma a modificar as suas práticas educativas, e naturalmente, a promover o sucesso escolar, os professores devem incluir as TIC na sua ação pedagógica. Consideradas como ferramentas educativas poderosas, assumem-se como fortes instrumentos de poder, de saber e de pensar. Complementando, e citando Belloni (2001, p. 11) “os recursos audiovisuais proporcionados por essas tecnologias digitais são significativos recursos didáticos que podem desenvolver e/ou melhorar as maneiras de ensinar a favor da aprendizagem do aluno e da atuação do professor.

Por todas estas razões, a integração das TIC no processo de ensino e de aprendizagem assume-se como um recurso e um meio facilitador de aprendizagens, devido à sua especificidade e transversalidade.

Sintetizando, o uso das TIC como ferramentas de mediação pedagógica e de participação no processo de ensino e de aprendizagem, pressupõe que o indivíduo, seja quem ensina e quem aprende, repense e reveja as suas conceções e posturas em relação à sua formação, na medida em que esta não se restringe a uma sala de aula e não é apenas fruto da ação docente. Para além disso, também apela à formação humana, cidadã, crítica, coletiva e construtivista. Todavia, este progresso só se concretiza se aliarmos o conhecimento e a formação epistemológica ao uso do recurso digital de forma reflexiva, pedagógica, articulada e atrativa.

Capítulo V- Experiência-Chave transversal aos dois níveis educativos

1. A articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo dos últimos anos, a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB tem-se tornado cada vez mais visível, ou pelo menos, os educadores e os professores têm feito esforços nesse sentido, na medida em que o processo de transição deve ser “uma passagem harmoniosa na e pela instituição” (Roldão, 2008).

Com o objetivo de articular os dois níveis educativos, Portugal tomou diversas medidas: de **política educativa** (com a publicação de legislação de enquadramento legal das medidas a adotar), da **formação de docentes** (com a promoção de debates sobre este tema), da **publicação de estudos, pareceres e investigações** e por fim, a **nível superior** (com a adoção do processo de formação de educadores e professores à luz do processo de Bolonha, que remete, para a existência de um tronco comum de formação, na Licenciatura em Educação Básica, que abrange não só a educação pré-escolar, mas também o 1.º e o 2.º CEB).

Segundo vários autores, na educação pré-escolar devem ser proporcionadas condições que facilitem o sucesso escolar das crianças no 1.º CEB, sendo por isso essencial a cooperação entre os profissionais de ambos os níveis educativos. Deste modo, e tendo em conta, que os educadores e os professores têm que estar mais despertos para encontrar estratégias e mecanismos que promovam a articulação entre os dois níveis educativos, considero uma temática pertinente para ser apresentada, analisada e discutida.

Assim, será feita uma análise crítico-reflexiva do currículo na Educação Pré-Escolar, (uma vez que só se compreendermos a importância da mesma é que podemos perspetivar a sua articulação com os níveis educativos seguintes (Serra, 2004) , no 1.º CEB e, na perspetiva da continuidade educativa e da articulação curricular entre os dois níveis educativos.

1.1. O currículo na Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar surgiu nos documentos legais em Fevereiro de 1997 e por isso, só a partir dessa data é que se começou a falar em currículo. Ao considerá-la “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar teve que forçosamente definir vários objetivos pedagógicos:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Para além da Lei-Quadro, também em 1997, foram publicadas as OCEPE, com o intuito de ser encontrada uma referência comum para toda a educação de infância. Segundo o ME (1997, p.13), estas “constituem um conjunto de princípios para apoiar

o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” e também uma referência comum para todos os educadores de infância da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, na medida em que organizam a componente educativa. Contudo, definem-se por não ser “um programa, pois adotam uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (*Id./Ibid.*).

As OCEPE, enquanto quadro de referência para todos os educadores, pretendem contribuir para uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar, e por isso assentam em quatro fundamentos: no reconhecimento da criança, como sujeito do processo educativo; na interligação permanente entre o desenvolvimento e a aprendizagem; na articulação de conteúdos e na resposta a todas as crianças. Como suporte desses fundamentos, o desenvolvimento curricular, da responsabilidade do educador deverá ter em conta, os objetivos gerais enunciados na Lei- Quadro da Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdos, a continuidade educativa e a intencionalidade pedagógica. Para tal, e segundo as OCEPE, a sua intervenção profissional deverá passar por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, “estas são: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular”. (Cruz A. , 2012, p. 17)

Neste sentido, as OCEPE decorrem no âmbito de uma matriz socio construtivista, uma vez que nos remetem para a construção de um currículo realizado com as crianças e não para as crianças e, têm por base relacionar as diferentes áreas do conteúdo. Ao serem contextualizadas, permitem construir a identidade da criança.

Por forma a explicitar as condições indicadas nas OCEPE que permitem o sucesso escolar, o Governo definiu metas de aprendizagem para as diferentes áreas e disciplinas do ensino básico e, enunciou também as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da educação pré-escolar, com o intuito de a aproximar do ensino básico. Segundo o ME (2010), estas surgiram com o intuito de contribuir para o sucesso escolar e por isso, constituem-se “como um auxiliar de trabalho docente, na vertente deliberativa, colectiva e individual, oferecendo um referencial comum de resultados a alcançar pelos alunos e de sugestões estratégicas de trabalho e

de avaliação que possam orientar e apoiar a acção docente, devidamente diferenciada, no sentido do sucesso das aprendizagens.” Porém, não pretendem esgotar ou limitar as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim de infância (*Id./Ibid.*).

As metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar permitem aos educadores e aos professores de 1.º CEB perceber que aprendizagens a criança já adquiriu e apoiar novas aprendizagens, no entanto e para que tal ocorra, necessitam de um diálogo constante entre ambos. Neste sentido, facilitam a continuidade entre os dois níveis educativos (Cruz A. , 2012).

Assim, a educação pré-escolar tem vindo cada vez mais a ser considerada a primeira etapa da educação básica, na medida “em que se articula com o sistema nacional de educação, nomeadamente com o ensino básico.” (Formosinho, 2013, p.10)

Neste enquadramento, surgiu inevitavelmente a questão do currículo na educação pré-escolar. Segundo Marchão (2012, p. 38) o currículo na Educação Pré-Escolar é “ (...) o conjunto de atividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar.”. Assim, este surge de um plano de intenções pensadas na criança, tendo em conta o que para ela é mais significativo. Uma vez apoiado em práticas desenvolvimentais, contextual e culturalmente adequadas, encoraja a criança a escolher e a aprender através de experiências ativas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, e por isso dá espaço às “cem linguagens” da criança (Portugal & Laevers, 2010). Por tudo isto, é-me possível afirmar que o currículo na Educação Pré-Escolar corresponde às experiências de aprendizagem que a mesma vivencia através de atividades, experiências, interações, descobertas, etc. A ideia de currículo na Educação Pré-Escolar é, pois uma linha circular abrangente, por se caracterizar por uma etapa, onde a criança pode aprender a aprender.

Importa ainda referir que independentemente da sua intenção sempre que elabora um currículo, o educador deve definir os objetivos que pretende alcançar, os conteúdos que quer transmitir e os processos de avaliação (Gaspar, 1990, cit. por Serra, 2004).

Assim, enquanto instrumento, o currículo clarifica a sequência de propostas de ensino e de aprendizagem e como tal, o educador deve pensá-lo em função dos eixos interligados, com vista à construção de aprendizagens significativas e integradas.

Quer a publicação da Lei-Quadro, quer a das OCEPE ou até mesmo a das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar foram uma consequência lógica da sua integração progressiva no Sistema Nacional de Educação. Segundo Formosinho (2013, p.10) “se é considerado importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a pré-escola é porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura.”

Por permitir o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação, o currículo na Educação Pré-Escolar é mais lato e por consequente, diferencia-se do currículo no 1.º CEB.

1.2. O currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Ensino Básico é “a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (ME, 2004, p.11).

A 14 de outubro de 1986 foi elaborada a Lei de Bases do Sistema Educativo com o intuito de estabelecer o quadro geral do Sistema Educativo¹⁷, que compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.

¹⁷Entende-se por sistema educativo “(...) o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)

Uma vez que pretendo debruçar-me sobre o 1.º CEB, irei apenas focar aspetos relacionados com o mesmo. O 1.º CEB é universal, obrigatório, gratuito, tem a duração de quatro anos e encontra-se incluído na educação escolar. Nele, o ensino é elaborado de forma globalizante e é apenas da responsabilidade de um professor único, que se necessitar pode ser coadjuvado nas áreas especializadas.

Após uma breve análise da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, verifiquei que são objetivos do 1.º CEB: o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo desenvolvimento da leitura e a escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora.

A estrutura curricular do 1.º CEB apoia-se em áreas curriculares disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) e em áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica).

Quinze anos mais tarde, o Ensino Básico sofreu uma grande reviravolta com a publicação do Decreto-Lei n.º 6 /2001, de 18 de janeiro, que visa a reorganização curricular e a necessidade de uma educação que favoreça as aprendizagens. Este, enquanto documento legal, estabelece “os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo do desenvolvimento do currículo nacional.”

A organização e a gestão do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;

- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- f) Racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos;
- g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo;
- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida;
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Também em 2001, e na sequência deste documento legal, foi publicado o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001) que expõe as competências que o aluno necessitará de alcançar até ao final do 1.º CEB.

À saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de:

- 1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- 2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- 3) Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- 4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- 5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;

- 6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- 7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- 8) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- 9) Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;
- 10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

O desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares atuem em convergência, assim, clarifica-se, para cada uma das competências gerais a sua operacionalização, que deverá ter um carácter transversal. Enquanto documento legal, constitui-se como um documento fundamental na elaboração dos programas do 1.º CEB, na medida em que se devem articular.

Segundo o ME (2004, p. 23) os programas dizem respeito às áreas curriculares disciplinares e “implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.”

A 23 de dezembro de 2011, foi publicado o Despacho n.º 17168, 2011, com o objetivo de tornar mais claro e de suprimir alguma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais no processo de ensino e de aprendizagem, enunciadas no Decreto-Lei n.º 6/2011, de 18 de janeiro.

Tal como a Educação Pré-Escolar, também o 1.º CEB, dispôs de Metas de Aprendizagem, onde estavam expressas as competências que o aluno deveria adquirir, em cada área disciplinar, no final do 1.º CEB. No caso do 1.º CEB eram estabelecidas metas intermédias até ao 2.º e 4.º anos e apresentadas estratégias como exemplo de como o docente poderia proceder para que os alunos conseguissem atingir os objetivos de algumas metas. Deste modo, cabia ao professor abordar o currículo “numa

perspetiva de investigação e experimentação” (Alonso, 1994 cit. por Carvalho, 2010, p.75), transformando-se em construtor do currículo e não apenas utilizador.

1.3. Continuidade Educativa e Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tendo em conta a organização curricular da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB é fundamental encarar a Educação Pré-Escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, 1997, p. 15). Neste sentido, cabe ao educador: promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (este deve proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º Ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória).

A ideia de continuidade “está subjacente à de união, coerência e complementaridade” (Zabalza, 2004) e por isso, pretende ligar e suplementar os diferentes níveis educativos. Indo mais além, a continuidade educativa diz assim respeito à forma como estão organizados os saberes de forma sequenciada ao longo dos vários níveis, uma vez que cada ciclo deverá ter em conta as aprendizagens realizadas pelas crianças, as suas capacidades, o seu nível de desenvolvimento e ainda, os seus próprios ritmos de aprendizagem. Deste modo, torna-se importante que os educadores e os professores estabeleçam relações e naturalmente, troquem informações. Ao fazê-lo, o processo de transição ocorre de forma natural (Serra, 2004).

A articulação curricular permite uma função “de conexão entre níveis diferentes por via do planeamento de atividades integradas” (Cruz A. , 2012, p. 31). Enquanto gestores do currículo, os educadores e os professores devem trabalhar em equipa, na medida em que o diálogo, a colaboração e a troca de informação entre educadores e professores do 1.º Ciclo “facilitam a transição, uma atitude positiva face à escolaridade obrigatória (...) e ainda, valorizam as aprendizagens das crianças, dando continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam” (ME, 1997, p. 92). Deste modo, é importante que estes procedam a uma boa gestão do

currículo e estabeleçam estratégias de articulação curricular, para que possam alcançar o processo de continuidade educativa com sucesso.

Apesar de se relacionarem e complementarem, a continuidade educativa e a articulação curricular diferenciam-se. Clarificando, e tendo por base Serra (2004), a articulação curricular cria ligação entre níveis educativos diferentes, enquanto a comunidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes.

Definidos e caracterizados os dois conceitos, irei de seguida, realizar uma análise crítico-reflexiva aos documentos legais e naturalmente, evidenciar a importância que eles atribuem à continuidade educativa e à articulação curricular entre os diferentes níveis de ensino.

No seu comentário à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/97), Formosinho (1997) expressa que “a conceptualização da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa- o ensino primário, em Portugal, 1.º ciclo do ensino básico. O sucesso da educação pré-escolar depende muito do modo como for continuada ao nível seguinte. Daí que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1.º ciclo do ensino básico” (ME, 1997, p. 39)

Também as OCEPE declaram que “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e pela transição para a escolaridade obrigatória (...)” (ME, 1997, p. 141).

Dez anos mais tarde, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 veio reforçar essa ideia de ligação da educação pré-escolar ao 1.º CEB afirmando que “a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino (...) aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas”.

Citando Serra (2004, p. 78) “através da articulação curricular poder-se-á estabelecer uma conexão entre partes de forma que a escola e jardim de infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de atividades integradas.”

Para finalizar, a legislação portuguesa aponta para uma ligação positiva entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, estabelecendo que se trabalhe em conjunto, promovendo a continuidade educativa e a articulação curricular que naturalmente, contribuem significativamente para o sucesso educativo das crianças e dos adultos (Sousa, Alonso & Roldão, 2013). Enquanto experiência-chave, e tendo em conta a necessidade de analisar e refletir o currículo na Educação Pré-Escolar, no 1.º CEB e os documentos legais que os regem, permitiu enriquecer o meu conhecimento enquanto futura educadora e professora do 1.º CEB.

Capítulo VI- Escutar as vozes das crianças- A abordagem de mosaico

A componente investigativa que de seguida apresento surgiu no âmbito da unidade curricular de Seminário Interdisciplinar I, também integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da ESEC. Esta foi utilizada tendo, como principal propósito, conhecer as perspetivas das crianças acerca dos espaços do jardim-de-infância, através da metodologia, abordagem de mosaico (Clark & Moss, 2005).

1. Revisão da Literatura

1.1. Contextualização, definição e características

A abordagem de mosaico baseia-se “nas estruturas pedagógicas desenvolvidas por Loris Malaguzzi e pelos educadores de infância que trabalham nas pré-escolas de Reggio Emília, uma região no norte de Itália” (Edwards et al., 1998 cit. por Clark & Statham, 2005, p.45) e em metodologias como a pedagogia de participação (Clark & Moss, 2011), que pressupõe um envolvimento da criança na experiência, contínua e interativa, para a construção das suas aprendizagens. O nome “Abordagem de Mosaico” foi-lhe atribuído tendo em conta o seu objetivo: representar a junção de diferentes “peças” de informação ou material que reflitam os pontos de vista e as perspetivas das crianças (Clark & Statham, 2005).

Sendo esta uma abordagem que dá voz às crianças, principalmente às que tem maiores dificuldades em comunicar, atualmente, e indo ao encontro do que O’ Kane (cit. por Clark & Moss, 2011) preconiza, encontra-se mais desenvolvida em países que dão “voz” àqueles que não têm poder.

Os jardins-de-infância de Reggio Emília vêem a criança como uma “criança rica”, que é forte, competente e ativa, e capaz de expressar-se através das “cem linguagens da criança”. Deste modo, a aprendizagem é vista como um processo colaborativo, em que adultos e crianças procuram significados juntos, sendo vistos como “co-construtores” de significados (ME, 1997). No entanto, o papel central e ativo, enquanto investigadora, pertence à criança, na medida em que são as suas visões e perceções que são reconhecidas.

A abordagem de mosaico (Clark & Moss, 2005) foi inicialmente designada como um instrumento para “escutar” as crianças mais pequenas, de modo a recolher as suas opiniões acerca da vida quotidiana para informar mudanças na política e na prática. Neste sentido, combina a utilização de instrumentos tradicionais de pesquisa, de observação e entrevistas como métodos participativos, incluindo o uso de máquinas fotográficas, a elaboração de mapas e de passeios (trajetos, circuitos) guiados pela criança. Como complemento, são tomadas em conta as impressões e perceções recolhidas pelos pais ou profissionais. As crianças são consideradas especialistas da sua própria vida, uma vez que são os que estão em melhor posição para fornecer informações acerca dos seus pontos de vista e sobre as perceções das suas experiências. Embora esta abordagem tivesse sido concebida para crianças mais novas, pode ser adaptada com crianças mais velhas, uma vez que oferece uma variedade de diferentes meios e estilos de comunicação. As crianças têm diferentes necessidades e diferentes capacidades, umas são felizes por exprimir as suas ideias por escrito, enquanto outras, são mais confiantes na expressão verbal, ou até mesmo usando a comunicação não-verbal. Como o processo envolve diferentes abordagens, incluindo elementos e observações com foco na tarefa, os investigadores constroem uma relação com a criança de modo a que, gradualmente estabeleçam o nível de confiança e segurança necessário.

Uma vez que esta abordagem faz refletir acerca dos pontos de vista e das experiências das crianças no seu JI, consegue levá-las a terem uma “voz” para mudanças no mesmo, podendo traduzir-se em alterações de locais, atividades, rotinas, entre outras. Na medida em que se considera uma forma de “escuta” pode ocorrer em momentos de brincadeira, ações ou reações, e em formas simbólicas, como, desenhos, fotos, etc.

A abordagem de mosaico enquanto instrumento para “escutar” as crianças, possui cinco características: multi-método, adaptável, participativa, reflexiva e incorporada na prática. (Clark & Moss, 2001, cit. por Clark, Moss & McQuail, 2003). Esta é uma abordagem **muti-método**, na medida em que recorre a diversos métodos para reconhecer as “vozes” das crianças e recolher informação sobre as mesmas através das “cem linguagens”, **adaptável** porque se ajusta a diferentes instituições e tem como ponto de partida as crianças como especialistas das próprias vidas; ao fazê-lo, tem em conta as características da educadora ao trabalhar com as crianças e ainda as características destas, como NEE’s,

participativa uma vez reconhece as competências das crianças, ao ouvi-las em vez de assumir que já sabem as respostas, isto é, escuta-as para as ouvir, **reflexiva** no sentido que implica repensar sobre os significados das “cem linguagens” da criança, e por isso, incide em quatro etapas fundamentais: ouvir, observar, documentar e interpretar; deste modo, inclui crianças, profissionais e técnicos especializados nas diversas áreas de desenvolvimento e **incorporada na prática**, uma vez que se pretende que as opiniões das crianças sobre os diversos assuntos sejam alcançadas através da pergunta “o que é que pensas sobre isto?”. À *posteriori* devem também ser uma ferramenta de trabalho obtida através de conversas e servir de base para o trabalho dos educadores. Contudo, o ouvir a criança não pressupõe que ela diga o que adulto quer ouvir ou que pensa, e muito menos que se chegue a um consenso. Posto isto, e ao contrário de outras abordagens que não valorizam o potencial da criança, esta encara-a como participante ativo na sua própria aprendizagem, respeitando-a, valorizando-a e elogiando-a quando manifesta as suas emoções e ainda lhe dá a perspetiva face ao meio em que estão envolvidas.

1.2. Instrumentos e Métodos

Nesta abordagem, o adulto não só tem o papel de “escutar” as crianças, como também de incorporar e gerir de forma flexível e simultânea diversos instrumentos tradicionais de pesquisa e de observação e, métodos participativos para melhor compreender os seus pontos de vista e perceções das suas experiências. Estes podem ser:

- **Observação e Documentação;**

Estas ações consistem em recolher e registar as conceções das crianças e dos acontecimentos, de forma qualitativa. Para além disto, na documentação também se constroem registos e comentários acerca do processo de ensino e de aprendizagem através de fotos, murais, vídeos, entre outros meios de comunicação. Este instrumento de pesquisa e de observação é fulcral, na medida em que escuta, consulta e ajuda a criança a pensar, a desenvolver e a praticar o currículo na educação pré-escolar.

- **Conversas individualizadas/ entrevistas;**

Concretizadas com as crianças, pais/famílias, educadoras e restante educativa, estas conversas compostas por questões orientadoras, permitem-nos conhecer as perspetivas

das crianças. Neste sentido, num momento de conversa informal e no seu lugar favorito, as crianças falam sobre a sua vida no JI, nomeadamente, acerca das pessoas mais importantes, lugares e atividades preferidos. Se as mesmas o quiserem, é-lhes ainda dada a possibilidade de discutir questões pouco claras e de adicionar outras informações.

- **Câmaras fotográficas/Fotografias;**

As crianças fotografam o que consideram mais relevante consoante a temática abordada. Deste modo, dá-se oportunidade de aumentarem as suas experiências. As câmaras são uma ferramenta participativa através do qual as crianças podem comunicar as suas perspetivas e refletir sobre as suas experiências (Clark & Statham, 2005).

- **Circuitos;**

Circuitos, passeios, tours são os termos usados para nomear este método participativo que consiste na exploração da instituição através de uma visita realizada e guiada pelas próprias crianças. Ao longo da mesma dão ênfase a diversos aspetos/espacos e naturalmente, registam-nos através da fotografia, vídeo, etc. Segundo Hart (1997 cit. por Clark & Statham, 2005), é um método que tem sido utilizado em diferentes contextos, inclusive em programas de desenvolvimento internacional e de planeamento ambiental (Adams & Ingham, 1998), uma vez que permite trabalhar a energia das crianças e, operar como instrumento de “escuta”.

- **Mapas;**

Estes são desenvolvidos com o intuito das crianças juntarem o material (fotografias, desenhos, ...) que reuniram durante os *tours*. Assim, o mapa proporciona o registo visual do contexto às crianças e dá-lhe a oportunidade de discutirem e refletirem acerca das suas perceções e experiências. Caso a mesma criança tire várias fotografias do mesmo espaço/material/equipamento, é-lhe dada a oportunidade de selecionar a que para si é a mais importante. Estes registos individuais de “o que é mais importante aqui” fornecem portanto um registo visual das diferentes prioridades e interesses dentro do grupo. Para reforçar a importância deste método participativo, surge Hart

(1997, p.165) referindo que “o método pode fornecer informação valiosa para outras pessoas e para o ambiente das crianças no dia-a-dia porque é baseado nas características que elas consideram importantes e conseqüentemente, pode levar a uma boa discussão acerca de aspetos das suas vidas que não surgem facilmente através das palavras.” Importa ainda referir que estes podem ser feitos individualmente ou coletivamente.

- **Reuniões;**

Consistindo numa conversa em ambiente familiar com o grupo interior, estas tem como objetivo partilhar informações e discutir opiniões. Aqui, o educador deve ser flexível e organizado na gestão de tempo para escutar.

- **Dramatizações;**

Estas baseiam-se na representação e naturalmente, introduzem um conjunto de pequenas figuras do jogo e de outros equipamentos. É um método que se concretiza maioritariamente com crianças de idade inferior a 2 anos.

- **Manta Mágica.**

Enquanto método participativo, este leva as crianças numa viagem imaginária para lugares familiares e não familiares, ao mostrarem uma apresentação de imagens. (Parker, 2001). Deste modo, inclui fotografias do local onde brincam, da sua cidade, e ainda, de espaços não conhecidos das crianças. Tal como acontece com outros métodos participativos, tem como objetivo dar às crianças oportunidade de refletirem e de discutirem o seu ambiente comum em relação a outros espaços e por sua vez, tornarem-se sensíveis aos sinais de conforto e desconforto por parte de todos os colegas, inclusive os não-verbais. A manta mágica é por isso, o momento de observação e de reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças.

1.3. Fases

A abordagem de mosaico incorpora três grandes fases:

- **Fase 1- Coleta de documentação**

As crianças e os adultos recolhem informação de forma a reunir as perspetivas fornecidas pelas observações e reuniões das crianças, através dos diferentes métodos em cima narrados.

- **Fase 2- Reunião de informação**

As crianças e os adultos agrupam a informação para dialogar, refletir e interpretar, isto é, fazem um tratamento de dados da fase 1.

- **Fase 3- Decisão sobre a continuidade e mudança do espaço**

As crianças e os adultos discutem coletivamente acerca do que gostariam de ver alterado na instituição de educação pré-escolar.

2. Implementação da metodologia, Abordagem de Mosaico, no JI

2.5. Procedimentos

Ao iniciarmos a nossa componente investigativa, verificámos que era indispensável a formulação de uma questão de investigação, centrada na criança mas formulada pelo adulto. Deste modo, definimos como questão de partida: “Quais as perspetivas das crianças acerca dos espaços do jardim-de-infância?” (como é que a criança descreve e representa os espaços do JI e a suas experiencias nesses contextos? Como é que a criança se sente? O que valoriza? O que gostaria de modificar?). Seguidamente, deparamo-nos com as questões éticas, que no trabalho com crianças são fundamentais. Assim, decidimos elaborar dois consentimentos informados (ver apêndice XXIX) para os pais.

Tratadas as questões burocráticas, demos início à nossa **fase 1**. Desta, fizeram parte os seguintes momentos: apresentação do projeto às crianças, à educadora e às assistentes operacionais; entrevistas/conversas individualizadas com as crianças; circuitos com fotografias e desenhos; construção do mapa com as fotografias e desenhos feitos nos

circuitos; reuniões (entre as crianças da abordagem de mosaico da sala “das tartarugas” e as crianças da abordagem de mosaico da sala “dos leões” e entre todas as crianças do JI, inclusive as que não participavam no projeto); conversas com os pais, educadora e assistentes operacionais e por fim, a construção da manta mágica que coletou toda a informação recolhida nos diferentes momentos (esta foi elaborada conjuntamente pelos dois grupos acima referidos).

Na sala, a abordagem começou com uma conversa em grande grupo sobre o que era (para isso utilizámos um material didático para explicar o conceito de “mosaico”), o que se pretendia com a mesma, e quem nos queria ajudar na sua implementação (ver apêndice XXX). Com isto, nós obtivemos oito participantes e realizámos uma planificação em teia (ver apêndice XXXI).

À *posteriori*, concretizámos as diversas etapas e métodos maioritariamente em pequenos grupos de dois elementos ou individualmente. Depois das entrevistas/conversas individualizadas (ver apêndice XXXII), onde todas as crianças foram questionadas sobre o que gostavam mais e menos no JI, seguimos para a recolha de fotografias (ver apêndice XXXV), em pequenos grupos de dois elementos, com o intuito de fazerem uso da negociação de tarefas, uma vez que ambas as crianças teriam de fotografar alternadamente pelos espaços. Posteriormente, imprimimos as fotografias, e procriámos dois momentos: o reconhecimento das fotografias e a seleção das mesmas pelas crianças, mas desta vez, de modo individual (ver apêndice XXXVI). Também o momento dos circuitos realizou-se de modo individual. Depois de referirem o espaço que mais gostavam do JI, e decidirem o itinerário, foi-lhes distribuído vários materiais, uma máquina fotográfica, uma folha de papel A3 e um lápis, para o representarem graficamente (ver apêndice XXXVII). Posteriormente, com as fotografias selecionadas e com as representações gráficas do itinerário, realizaram-se os mapas, também de modo individual (ver apêndice XXXVIII). Após a conclusão de todos os mapas, foi realizada uma reunião entre as crianças da abordagem de mosaico da sala das “tartarugas” e as crianças da abordagem de mosaico da sala dos “leões” para partilharem as experiências vividas no projeto “do mosaico” e as perspetivas de cada um relativamente aos espaços do JI. Para finalizar, construímos a manta mágica, também em conjunto com a sala “dos leões” (ver apêndice XXXIX). Nós estagiárias

optámos por fazê-lo numa placa de esferovite, para que as crianças supervisionadas conseguissem afixar as suas evidências, através de alfinetes de cabeça. Nesta etapa todas as crianças se ajudaram mutuamente, nomeadamente as mais velhas às mais novas.

Da **fase 2**, fizeram parte, a reflexão, o diálogo e a interpretação dos dados, ou seja, o seu tratamento. À medida que vamos questionando os dados recolhidos, estamos a fazer a triangulação de informação, isto é, a combinar dados qualitativos e quantitativos, a confrontar informações primárias e secundárias e a verificar a existência ou não de dados contraditórios. Por outro lado, o investigador também pode categorizar a informação agrupando a mesma consoante as características semelhantes dos dados. No entanto, para que uma categoria seja considerada de qualidade, deve ter exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Eu e as minhas colegas de estágio optamos por fazê-lo através desta última, utilizando como método, a análise de conteúdo. Roque (1999), refere que análise de conteúdo “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Assim, esta análise conduz a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas e ajuda a reinterpretar as mensagens e conseqüentemente, a atingir uma compreensão dos seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

2.1.1. Análise dos dados

Após uma análise do corpus resultante das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças, aos pais, à educadora cooperante e às assistentes operacionais, bem como, dos comentários feitos pelas crianças durante a realização dos circuitos, da construção dos mapas e por fim, da composição da manta mágica, verificámos duas temáticas dominantes dos dados, que conseqüentemente deram origem a diversas categorias e subcategorias.

A 1ª temática ligada aos espaços, onde, definimos como categorias: **Acessos** (elos de ligação), **Descoberta** (exploração, criação e transformação de objetos), **“Faz-de-Conta”** (representação de papéis sociais, interações), **Movimento** (andar de baloiço e

escorrega, brincadeira livre, jogo), **Acesso Reservado e Identidade/Individualidade** e a 2ª temática ligada às relações, onde definimos como categorias: **Entre Pares e Familiares**. Ao definirmos estas categorias houve também, a necessidade de criarmos algumas subcategorias.

No que respeita à 1ª temática, ligada aos espaços, quando definimos a 1ª categoria, **Acessos (elos de ligação)** surgiu a necessidade de criarmos duas subcategorias: porta de entrada e escadas. Também quando definimos a 2ª categoria, **Descoberta (exploração, criação e transformação de objetos)** tivemos a necessidade de criar quatro subcategorias: atelier, áreas da sala de atividade, quintal e salão. O mesmo aconteceu quando definimos a 3ª categoria, **Faz-de-Conta (representação de papéis sociais, interações)**. Desta surgiram três subcategorias: “casinha” de jogo simbólico, “casinha dos cabides” e “casinhas” do quintal. Igualmente quando definimos a 4ª categoria, **Movimento (andar de baloiço e escorrega, brincadeira livre, jogo)** surgiu a necessidade de criarmos duas subcategorias: quintal e salão. Da 5ª categoria, **Acesso Reservado**, também surgiram duas subcategorias: espaços interditos e espaços de recolhimento. Quando referiram os espaços interditos, as crianças mencionavam essencialmente as “escadas dos fantasmas” e as “portas pequeninas”, já quando proferiam os espaços de reconhecimento, referiram a “gruta” (quintal) e as “manilhas” (quintal). Para além das cinco categorias mencionadas, houve a necessidade de definir uma sexta e última categoria, **Identidade/Individualidade**, de onde também surgiu uma subcategoria, cabides.

No que respeita à 2ª temática, ligada às relações, definimos apenas duas categorias: **Entre Pares e Familiares**. Aqui não houve a necessidade de criarmos quaisquer subcategorias (ver apêndice XLVI).

2.1.2. Discussão dos dados

Findada a análise dos dados, é-me agora possível chegar a diversas conclusões. A primeira a que chego é que, de uma forma geral, o que as crianças valorizam e mais gostam de fazer é brincar no quintal/jardim do JI, seja com os amigos, seja sozinho; a segunda é que, a maioria das crianças, afirma que gosta de tudo no JI, permitindo-me

afirmar que se sentem felizes em todos os espaços do mesmo; tais afirmações fizeram com que passássemos a observar e a refletir cada vez mais acerca do que as crianças gostariam de ver alterado; por último, a terceira conclusão a que chego é que, são as próprias crianças que decidem as atividades que realizam no JI. Noto que, neste caso, se deve ao facto de existirem muitos momentos destinados ao diálogo e ao debate sobre o tipo de atividades que as crianças pretendem fazer diariamente.

Após analisar e discutir os dados coletados, considero a reflexão sobre os mesmos crucial quando se investiga em Educação Pré-Escolar. Como profetiza Cruz (2004) as investigações em Educação Pré-Escolar espelham o que acontece nas instituições e como tal, é necessário que se reflita sobre as práticas realizadas. Neste sentido, é fundamental que se implementem metodologias como a Abordagem de Mosaico, uma vez que estas nos permitem ter a perceção das conceções que as crianças têm e fazem sobre o que acontece nas suas salas de atividades, bem como, das práticas implementadas pelo/a educador/a.

Por último da **fase 3**, fez parte a discussão coletiva acerca do que as crianças gostariam de ver alterado e conseqüentemente, a decisão sobre a continuidade e mudança do espaço, baseando-nos sempre nas fotografias e nas conversas anteriormente realizadas com as crianças. Deste modo, a observação, a documentação e a recolha de materiais são igualmente importantes não só nesta fase, mas em todas.

Enquanto futuras educadora procurámos sempre trabalhar em equipa e naturalmente, discutir várias observações que considerávamos pertinentes. Assim, e uma vez que todas verificámos que muitas crianças associavam o trabalho de projeto à sala de atividades e a leitura de livros ao salão ou também à sala de atividades, decidimos apresentar duas propostas às educadoras e à restante equipa educativa: transformar o pombal do quintal num *atelier*, onde as crianças pudessem trabalhar nos projetos, e, a casinha azul numa biblioteca. Dada a “luz verde” pela mesma, decidimos avançar. Para tal, colocámos em duas caixas indutores para o despoletar de cada um dos projetos, o “do atelier” e o “da biblioteca”. Seguidamente, reunimos todas as crianças da abordagem de mosaico, quer da sala das “tartarugas”, quer da sala “dos leões e dividimo-las em dois pequenos grupos, de oito elementos cada, consoante os seus

interesses e necessidades. Consequentemente, também achámos que seria importante dividirmo-nos enquanto guias de todo o processo, assim cada grupo foi orientado por uma estagiária da sala “das tartarugas” e por outra da sala “dos leões”. Depois, demos início aos projetos, cujas planificações se podem ver em apêndice (ver apêndice XLVII).

2.1.3. Conclusões

Para finalizar, considero que esta abordagem é estritamente gratificante, não só porque dá “voz” aos que menos se fazem ouvir, mas também na medida em que pode influenciar a atividade dos profissionais e a forma de interação com as crianças. Posto isto ser contínua durante o ano letivo era o desejável.

Com esta abordagem no jardim-de-infância e noutros ambientes, as crianças demonstram maior competência em expressar as suas opiniões e preferências, partilhar consentimentos e construir significados. É ainda importante salientar que, em simultâneo, a confiança aumenta e consequentemente, os sentimentos são expressos mais facilmente. Também, novas habilidades cognitivas são adquiridas e a sua capacidade reflexiva é desenvolvida. Sintetizando, tudo isto tem um grande impacto na criança, tornando-as também mais sociáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminar a licenciatura em Educação Básica, e ingressar no mestrado que sempre desejei, foi um passo essencial para concretizar os meus objetivos, tanto a nível profissional como pessoal. Ao partir para esta aventura, fi-lo com a certeza do que queria fazer, trabalhar com crianças. Este facto conduziu a uma ansiedade prévia à realização de dois estágios que se aproximavam e que me punham à prova quanto às minhas capacidades de resposta ao atuar como educadora e professora de crianças com as quais iria interagir.

O percurso realizado até agora permitiu-me adquirir um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais à orientação da minha prática, numa atuação correta e consciente de como deve agir um educador e um professor no papel que desempenha. Estas aquisições permitiram-me, fundamentar as minhas opções educativas, tendo em vista a resolução de problemas e a aceitação de críticas, na construção de um saber prático baseado na autoestima e confiança de querer aprender mais.

Neste sentido, foram muitas as expectativas sentidas perante o aproximar dos estágios, todas elas decorrentes da reflexão sobre como iria decorrer as práticas, nomeadamente, se estaria à altura dos contextos educativo das crianças. Assim, surgiram de imediato inúmeras questões: Que práticas seriam utilizadas pela educadora e pelo professor cooperantes? Seria capaz de desenvolver uma prática de acordo com os contextos educativos? Promoveria uma aprendizagem significativa? Como haveria de agir perante situações emergentes? Seria capaz de criar condições para a construção de conhecimento por parte das crianças? Todas estas questões deram lugar a outras que, no seu conjunto, determinaram o meu caminho enquanto estagiária, uma vez que foi o culminar de uma formação inicial e o começo de uma vida futura como profissional reflexivo de educação.

Quer o estágio em Educação Pré-Escolar, quer o estágio em 1.º CEB, permitiram-me colocar em prática os conhecimentos, crenças e valores numa atitude do saber-fazer, complementando, deste modo, o percurso académico até então percorrido. Embora já tenha podido contactar com a realidade educativa durante o período da licenciatura, a verdade é que os estágios têm sempre um impacto determinante na nossa formação,

uma vez que visa a uma maior aproximação, através da prática, à nossa profissão enquanto futuros educadores de infância e professores do 1.º CEB.

Assim, o momento do estágio, apesar de muito desejado, é também repleto de emoções, de expectativas, de medos e inseguranças perante o contexto real onde estaremos envolvidos. Sabemos que nestes ambientes estará refletida a nossa capacidade de resposta e o que somos capazes de fazer no contexto educativo com as crianças em idade pré-escolar e escolar. Os conhecimentos adquiridos, assim como as nossas crenças e valores, são postos à prova, sendo estes determinantes na forma como agimos perante a realidade. Ao longo de todo este período, aprendi que em educação de infância e em ensino do 1.º CEB, os conhecimentos dos quais somos detentores nunca serão suficientes.

Quando iniciei a minha prática em Educação Pré-Escolar senti-me um pouco “perdida”, visto nunca ter contacto com nenhuma instituição que se regesse pelo modelo pedagógico Reggio Emília, e conseqüentemente adotasse a Abordagem de Projeto. Predisposta a aprender, realizei muitas leituras que posteriormente, me ajudaram a atribuir sentido quer ao modelo, quer à metodologia adotados. Assim, para obtermos um bom desempenho enquanto educadores de infância, devemos permanecer em constante procura por novos conhecimentos, isto é, em constante formação. Conforme Spodek e Saracho (1998), a instrução do educador é um “aspecto influenciador da sua performance, podendo afetar as inter-relações com as crianças”. Assim, quanto mais formação e mais abertos estivermos a novas experiências e a novas abordagens, mais capacitados ficamos para guiar, orientar e proporcionar experiências enriquecedoras ao grupo.

Considero que ao acreditarmos na criança como um ser humano com direitos, como um ser em construção, como um ator do seu próprio desenvolvimento guia-nos a nossa prática com vista ao desenvolvimento tanto das suas capacidades como das nossas próprias capacidades, enquanto educadores. Estou consciente que este pensamento e atitude promovem a realização de um trabalho baseado na reflexão diária enriquecedora do contexto educativo. Ao estagiar aprendi e vivenciei momentos de grandes interações num compromisso de aprendizagens mútuas com as crianças e com

os adultos, uma vez que a disponham de um ambiente educativo rico. Indo ao encontro do que Alarcão (2010) preconiza, “a reflexão e a flexibilidade de um educador são indispensáveis” durante o seu trabalho, que deve estar aberto às necessidades emergentes do contexto educativo.

De facto, todo o processo reflexivo durante a minha prática fez-me prosseguir, adotando uma atitude de mudança, de adaptação e renovação de estratégias que tinham sempre em vista o melhoramento do contexto educativo. De acordo com Oliveira-Formosinho (2009), esta atitude reflexiva desenvolve as práticas nos princípios que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (p. 39).

A minha intervenção, durante o estágio, possibilitou, a meu entender, o crescimento do conhecimento das crianças e o desenvolvimento de competências através de um processo contínuo, onde puderam participar e intervir ativamente. Compreendo, tal como é referido por Piaget (cit. por Papalaia *et al.*, 2001), “que as crianças aprendem agindo sobre o meio que as rodeia, através de uma diversidade de experiências que reforçam o seu desenvolvimento”. Todavia, esta ação da criança deve ser entendida, tal como é descrita na perspetiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “de que a participação das crianças em todo o trabalho, desde a planificação à realização do mesmo, promove uma aprendizagem significativa e desenvolve as suas competências”.

Foi de facto esta participação ativa que potenciou todo o desenvolvimento do trabalho e conseqüente empenho, motivação e bem-estar das crianças que, de outra forma, não teria sido mais satisfatória. Nesta linha, a intencionalidade educativa esteve sempre assente “numa prática centrada nos interesses e necessidades das crianças” (Vasconcelos, 1998), assim como numa implicação ativa e participativa das mesmas.

Tive oportunidade de verificar, que quanto mais as crianças participavam no seu processo de aprendizagem, maior era a sua satisfação, facto que as levava a contribuir com sugestões, ideias e intenções. Também foi observável a sua implicação e bem-

estar durante a planificação e realização das atividades, demonstrada pela agitação e vontade intrínseca em quererem participar.

Quanto às metodologias, às atividades e às estratégias, estas foram diversificadas e ajustadas, sendo que contribuíram para valorizar este processo, e consequentemente torná-lo consistente e equilibrado.

Considero que aprendi muito neste estágio com as crianças, na medida em que é importante conhecer as suas vivências e experiências escondidas no currículo oculto, muitas vezes ignorado por quem as rodeia e que permite ao educador agir de acordo com uma diferenciação pedagógica para chegar a todas as crianças, partilhar entre elas experiências distintas e importantes, para que todos aprendam uns com os outros através de um processo cultural.

As opções que tomei nem sempre foram fáceis, todavia, ao recorrer a uma prática participativa e ativa em que todos são tidos como essenciais tornou-se mais fácil o desenvolvimento do projeto pedagógico e consequentemente, a aprendizagem das crianças num ambiente acolhedor. De facto, ao desenvolver a minha prática de forma autónoma, orientando todo o trabalho realizado com estas crianças possibilitou-me entre percalços e sucessos, medos e inseguranças, promover momentos de qualidade no seu contexto educativo. Tudo isto deveu-se a um processo decorrente da participação, do respeito, da afetividade e da confiança entre todos os intervenientes da ação. Deste modo, reconheço que todos estes aspetos tiveram um contributo fundamental para o meu desenvolvimento, pessoal e profissional.

Quando iniciei a minha prática em 1.º CEB propôs a mim mesma, minimizar uma prática sustentada numa pedagogia de transmissão. Neste sentido, estabeleci como prioridade a promoção de situações de ensino e de aprendizagem que permitissem o envolvimento e a participação das crianças. Para tal, criei um conjunto de condições pedagógicas facilitadoras da construção social de aprendizagens e assumi um papel de mediadora, no sentido de ajudar as crianças no seu processo de desenvolvimento holístico, de forma dinâmica, indo portanto ao encontro do que Vasconcelos (cit. por Santana, 2007, p.36) afirma “ensinar é interagir”.

O ato de ensinar deve ser estimulante para as crianças. Ao contactar com a realidade educativa e com as motivações dos alunos, confirmei que os alunos aprendem melhor com o que é diferente. Desta forma, compreendi que os alunos sentiam necessidade de estratégias e tarefas diferentes das que constituíam as suas rotinas, como afirma Trivelato & Oliveira (2006, p.2) “a utilização dos recursos didáticos pedagógicos diferentes dos utilizados pela maioria dos professores, deixam os alunos mais interessados em aprender.” Tendo em conta que o manual escolar era o recurso privilegiado usado pelo professor cooperante, ao longo da minha prática optei por alterar esta situação, decidindo utilizá-lo apenas para revisão de conteúdos ou para realização de exercícios. Enquanto futura professora, considero importante existir uma preocupação de diversificar as aulas, com novas experiências de aprendizagem, que alcancem a atenção e a motivação dos alunos, facilitando assim a aquisição de conhecimentos.

Em todo este processo foi sempre reconhecido o protagonismo das crianças, seguindo portanto a posição daqueles que valorizam a aprendizagem e o papel ativo das crianças. Piaget (cit. por Trindade, 2002) também enfatiza a aprendizagem e a atividade dos alunos, e é neste sentido, que se deve reforçar a necessidade de entender os sujeitos como produtores de sentido e como protagonistas do seu próprio processo de desenvolvimento físico, cognitivo e social. Para tal, foram desenvolvidas diversas experiências educativas que permitiram orientar a atividade inteligente e intencional das crianças, tornando assim, o ensino em 1.º CEB menos formal e menos monótono. Com elas, consegui também abordar os conteúdos expostos nos programas de forma diferente, original, articulada, e ainda, fazer uso da metodologia, trabalho por projeto. Porém, planificar situações de aprendizagem (que estimulem o desenvolvimento e que promovam aprendizagens significativas) no contexto de 1.º CEB não é fácil, uma vez que requer que o professor conheça muito bem as características de cada aluno.

A prática educativa permitiu consciencializar-me de que cada aluno tem as suas próprias características, não existindo um método invencível no que respeita às aprendizagens dos mesmos. Para o professor conseguir alcançar um ensino eficaz deve ser persistente e inovador, conseguindo colmatar as dúvidas dos alunos. A prática educativa foi a preparação, no presente, para construir um futuro, porque para ser um

bom professor não basta a predisposição. É necessária também uma boa preparação, formação e produção de conhecimentos.

A educação não se rege por modelos específicos e por isso, exige que o professor tenha uma capacidade de adequação e inovação. Ser professor implica uma formação constante, que segundo Nóvoa (1992) “passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico (...) e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”. E é neste sentido, que deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” Reforçando esta ideia, a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. O facto da prática pedagógica ter sido acompanhada, orientada e refletida, permitiu, em contexto real, desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. Indo ao encontro do que Alarcão e Roldão (2008, p.30) preconizam, a reflexão é considerada como “promotora do conhecimento profissional,” na medida em que implica o questionamento permanente de si mesmo e das práticas, passando, assim, a funcionar como um instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e gerador de novas questões. Existe, desta forma, a necessidade de se valorizar a reflexão pós-prática. Para Schön (2000), a reflexão no exercício docente torna-se fundamental para o nosso próprio desenvolvimento profissional. Em concordância, surgem Alarcão e Tavares (2003) que defendem o crescimento profissional dos/as professores/as através da reflexão, considerando o conceito de reflexão-na-ação como sendo um processo mediante o qual se aprende, através da análise e interpretação da própria atividade docente. Neste sentido, sempre que reflete sobre a prática, o professor amplia, analisa, reestrutura e adquire novos conhecimentos que podem vir a ser úteis em situações futuras.

Por todas estas razões, percebi a importância de estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, de forma a criar “pensamentos autónomos e dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1992, p. 25) O processo de reflexão, permitiu um exercício continuado e crítico acerca do meu próprio conhecimento, onde foi possível tomar

consciência das minhas dificuldades e capacidades, para as poder ultrapassar. Ao refletir sobre a prática, o conhecimento ampliou-se, analisou-se, reestruturou-se, encontrando, assim, novas formas de agir, de ultrapassar e, ainda, de enfrentar situações diversas. Desta forma, considero que o estágio foi essencial na minha formação enquanto futura professora, por despoletar um carácter autorreflexivo, potencializando a autoformação e a construção de um saber independente.

Em síntese, refiro ainda que iniciar uma atividade profissional como professora, constituiu um período distinto e incontestável de grandes receios e alegrias. O contacto direto com a realidade educativa fez com que, me apercebesse que a realidade é diferente, dando lugar às inseguranças. O “corte entre o ideal e o real, ou seja, entre a teoria adquirida durante a formação inicial e a realidade educativa transformam a iniciação da profissão num contexto propício ao aparecimento de dúvidas e questões” (Silva, 1997). Desta forma, ao longo deste estágio foram inúmeras as questões e dúvidas que surgiram, no entanto, com a evolução do tempo vi-as esclarecidas. Ainda nesta linha, afirmo que foi um estágio muito trabalhoso mas também muito desafiante e enriquecedor, visto que a turma apresentava muitas dificuldades de aprendizagem e de concentração. Também o facto da História de Portugal ser integrante do programa de Estudo do Meio para 4.º ano, fez com que alargasse e aprofundasse o meu conhecimento científico e também, a minha própria cultura geral.

Porém, esta experiência permitiu-me alargar o conhecimento e conseqüentemente, crescer a nível profissional e pessoal.

Estou ciente que a minha formação não terminou aqui, tal como referem Tavares e Almeida (1998) “as pessoas aprendem constantemente e a aprendizagem jamais poderá estar terminada.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, E., & Ingham, S. (1998). *Changing Places: children's participation in environmental planning*. The Children's Society, London.
- Agostinho, K.A. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança- Área de Especialização em Sociologia da Infância. Minho: Universidade do Minho.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In: I. Alarcão *Formação Reflexiva de Professores- Estratégias de Supervisão* (pp.171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor- Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2013). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, L^{da}.

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. 7ª Edição. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: J. Oliveira-Formosinho, B. S. Araújo, D. M. Lino, S. H. Cruz, F. F. Andrade, & A. Azevedo, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Baltazar, J. A., Moretti, L. H. T. & Balthazar, M. C. (2006). *Família e Escola: um espaço interativo e de conflitos*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barbosa, M. C., & Horn, M. G. (2008). *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Belloni, M. (2001). Da tecnologia à comunicação educacional. In: M. Belloni, *O que é mídia-educação?* (pp. 11-19). Campinas: Autores Associados.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. S. (1975). *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Bruner, J. S. (1977). *O processo da educação*. 1.ª ed.,. Lisboa: Edições 70.
- Cadima, A. (2008). As estratégias de diferenciação na sala de aula. In: T. e. Gaspar, *Actas do Seminário Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, D. N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino*-
Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castro, E., & Chavarria, F. (2005). *A Importância Das TIC No Processo De Desenvolvimento Curricular* . Acedido a 6 de fevereiro de 2016, em <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/importancia%20TIC.pdf>.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Chantraine-Demilly, L., (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*, 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional (Nova Enciclopédia, 39).
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process*. Netherlands: Bernard Van Leer Foundation.
- Clark, A., & Moss, P. (2003). *Exploring the Field Of Listening to and Consulting with Young Children*. London: Department for education and Skills.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Listening to young children*. Netherlands: Ncb.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children*. London: Ncb.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children – Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, 29 (1), 45 – 56.

- Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. Nottingham: Queen's Printer.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação - Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (1994). *Quotidianos Marginais «Desvendados» pelas Crianças*. Revista Educação, Sociedade e Culturas, n.º 1, 63-87. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, A. F., Peralta, H., & Viseu Sofia. (2007). *As TIC na Educação em Portugal- Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. N., & Araújo, R. P. (2012). *A importância da visita técnica como recurso didático metodológico: Um relato na prática do IFSertão Pernambucano*. In: Atas do Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, VII CONNEPI. Acedido a 21 de março de 2016, em <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/1335/2166>.
- Cruz, S. (2004). *Ouvindo crianças: considerações finais sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa*. In: REUNIÃO ANPED, 27, Caxambu/MG. Rio de Janeiro: ANPED. Acedido a 5 de abril de 2015, em: <http://anped.org.br/reunioes/27/gt07/t078.pdf>.
- Cruz, A. (2012). *A Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico- Relatório Final- Prática de Ensino Supervisionada - Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre- Instituto Politécnico de Portalegre.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Post Modern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). Documentação Pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia. In: *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

- DAPP. (2002). *As TIC e a qualidade das aprendizagens, Estudos de Caso em Portugal*. Lisboa: ME.
- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 300 – I Série*. Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 junho. *Diário da República n.º 133 – I Série*. Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 201- I Série-A*. Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201- I Série-A*. Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38- I Série*. Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4- I Série*. Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 17168/2011, de 23 de dezembro. *Diário da República n.º 245 - 2ª Série*. Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação. Lisboa.
- Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto. Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação. Lisboa.
- Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação. Lisboa.
- Dias, P. (2003). *Redes e comunidades de aprendizagem distribuída. I Encontro Ibérico de Tecnologias da Informação*. Beja.
- Duarte, S. (2015). *A Importância do Espaço Exterior para as Brincadeiras e Aprendizagens das Crianças*. Relatório da Prática Supervisionada- Mestrado

em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Duffy, C. (2013). A viagem de Isabelle – Um estudo de caso sobre desenvolvimento sensório-motor de um bebé no seu primeiro ano de vida através da observação das suas experiências e jogo ao ar livre. *Cadernos de educação de infância*, 100, 12-18.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. 1.^a ed., Porto Alegre: Atrmed.

Ercolin, E. (2008). *Acessibilidade nos espaços urbanos: percepções docentes e implicações pedagógicas*. São Paulo: Revista Eletrónica Don Doménico.

Erickson, D. M., & Ernest, J.A. (2011). The real benefits of nature play. *Exchange* 33 (4), 97-99. Acedido a 10 de março de 2015, em <http://www.sunsetzoo.com/DocumentCenter/View/22>.

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

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. Análise Psicológica, 4 (XV): pp. 563-572. Acedido a 4 de fevereiro de 2016, em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>.

Gadotti, M. (2008). *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Gadotti, M. (2008a). *Educar para a sustentabilidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, D. (2006). *Educação para o consumo ético e sustentável*. Revista Eletrônica, 16, 18-31. Acedido a 9 de maio de 2016, em <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/reoferta/bsc1/revista-eletronica-do-mestrado.pdf>.
- Graves-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hart, S. L. (1997). *Beyond Greening: Strategies for a Sustainable World*. Brasil: Harvard Business Review, vol. 75, n.º 1, pp. 66-76. Acedido a 17 de abril de 2016, em <https://hbr.org/1997/01/beyond-greening-strategies-for-a-sustainable-world>.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hodson, D. (1994). *Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio*. Enseñanza de las Ciencias, 12 (3), 299-313.
- Hohmann, M., Banett, B., & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- Johnson, D. W., & Johnson, F.P. (2006). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (9th ed.). Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Katz, L., Ruivo, B. J., Silva, M. R., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP.
- Kinney, L., & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças- educação infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Laevers, F. (2008b). Entrevista Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*. 16-21. Acedido a 10 de junho de 2015, em www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/Revista.../doc.../entrevista 74.pdf.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In: B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119 – 166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro- Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 237 – I Série*. Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação. Lisboa.
- Lei n.º 4/97, de 10 de fevereiro- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República n.º 34– I Série*. Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação. Lisboa.
- Leite, C., & Costa, R. J. (2003). *Manuais Escolares: recurso didático ou normalizador de saberes?* A Página da Educação n.º 125. Acedido a 27 de maio de 2016, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=125&doc=9564&mid=2>.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar*. 3.ª ed., Porto: ASA.
- Leite, E., & Orvalho, L. (1995). *O Professor Aprendiz - Criar o Futuro*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda .
- Lévy, P. (2008). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

- Lima e Cruz, I.M. (2013). *Potencialidades e utilização do espaço recreio: um estudo desenvolvido em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In: J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula - identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam, professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.
- Marcos, S. A. (1997). A organização do tempo e do espaço escolares. *Enciclopédia Geral da Educação*, vol. 1, pp. 182-212.
- Marchão, A. J. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Masdevall, M., Costa, V. M., & Paretos, M. G. (1993). *Como criar uma boa relação*. Lisboa: Edições Asa.
- Masetto, M. T. (2000). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: J. Moran, M. Masetto, & M. Behrens, *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou o Fio da História*. Porto: Porto Editora.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- ME. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME. (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME. (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME. (2010). *Metas para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre...oui, mais comment?* Paris: ESF.
- Mogarro, M. J., & Pintassilgo, J. (2003). A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico português. In: R. Fernandes, & J. Pintassilgo, *A Modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX* (pp. 51-71). Lisboa: Grupo SPICAE.
- Moura, D. G., & Barbosa, E. F. (2006). *Trabalhando com Projetos - Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moyles, J. R. (1994). *A excelência do brincar*. São Paulo: Artmed.
- Niza, S. (2000). *A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem*. In: *Escola Moderna*, n.º 9- 5ª série, pp. 39-46.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A. e Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: um estudo de caso. In: J. Oliveira-Formosinho *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: estudos de caso*. Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pp. 81-98.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gamboa, R. (2011). (Orgs.) *O trabalho de projecto na Pedagogia – em – participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio d'Água .
- Parker, C. (2001). When is she coming back? In: Abbott, L., & Nutbrown, C. *Experiencing Reggio Emilia: Implications for pre-school provision*. Buckingham: Open University Press.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La Pédagogie Différenciée ; Des Intentions À L Action*. Issy-les-Moulineaux: ESF EDITEUR.

- Perrenoud, Ph., & Thurler, M. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI- A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1978). *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Ponte, J. (1989). *As Novas Tecnologias da Informação e a Formação de Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar- Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Prott, R. (2010). Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar. *Infância na Europa n.º19*, 20-21.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, A. R., Ribeiro, B. A., & Junior, C. M. (2013). *Capacitação continuada: o jogo como recurso pedagógico importante no processo de ensino e aprendizagem*. Acedido a 24 de maio de 2016, em http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/jogos/Ribeiro.pdf.
- Ribeiro, V. M., & Kaloustian, S. (2007). *Indicadores da qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa.
- Riccetti, V. (2001). Jogos em grupo para educação infantil. *Educação Matemática em Revista*. 8 (11):18-25.
- Rief, S. F., & Heimburge, J. A. (2006). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rinaldi, C. (1998b). Progettazione, observation and documentation. Winter Institute: Reggio Emilia.
- Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. London: Routledge.

- Rizzo, G. (1988). *Alfabetização Natural*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Rizzo, G. (1988). *Educação Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação; Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. In: C. e. Freitas, *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão intermédia – Conselhos de Turma e Departamentos Curriculares*. Opúsculo n.º 1: ME e ESE de Setúbal.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino- O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2013). *Revista Portuguesa de Investigação Educacional: Supervisão, Colegialidade e Avaliação*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Coimbra: Universidade de Coimbra; Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: estudo sobre a revisão cooperada de Texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, I. J. (2014). *O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Sato, E., & Fornel, S. (2010). *Conhecimento do espaço escolar*. São Paulo: Contexto.
- Scardua, V. M. (2009). *Crianças e meio ambiente: a importância da educação ambiental na educação infantil*. Revista FACEVV. Vila Velha, nº 3, p. 57-64.

Acedido a 19 de março de 2016, em <http://docplayer.com.br/325326-Criancas-e-meio-ambiente-a-importancia-da-educacao-ambiental-na-educacao-infantil-valeria-mota-scardua-1.html>.

Schon, D. A. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Schon, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artmed.

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

Silva, M.C.M. (1997). O primeiro ano de docência: choque com a realidade. In: M.T. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão de docente* (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.

Silva, M. (2002). Ser professor do 1.º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar? *Revista Aprender n.º 26*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Silva, M. & Gómez, R. (2010). *Consumo consciente: O papel contributivo da educação*. Revista Reuna, Belo Horizonte, vol. 15, n.º 3, 43-54.

Slavin, R.E., & Madden, N.A. (2001). *One million children: Success for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. C. (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Almedina.

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

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

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. 2.ª ed.,. Porto: Edições ASA.
- Trivelato, S. L.F., & Oliveira, O. B. (2006). *Prática Docente: O que pensam os professores de ciências biológicas em formação?*. Revista TEIAS, n.º 13-14: Rio de Janeiro. Acedido a 18 de maio de 2016, em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/187/186>.
- Vasconcellos, C. S. (1994). *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. Pedagogia de projecto na educação pré-escolar em Portugal. In: L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. R. L. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp.123-158). Lisboa: Ministério de Educação/Departamento da Educação Básica. Vasconcelos,
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O.,Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Visser, J. (1993). *Differentiation: Making it Work*. Stafford: NASEN.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- Vygotsky, L. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Würdig, R. C. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campo Grande- MS*, vol. 16, n.º 32, pp. 90-105.
- Zabalza, M. (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

APÊNDICES

Apêndice I- Fotografias do espaço exterior do JI.



Figura 2- Escorrega e baloiços



Figura 1- Construção feita através de pneus, no campo de futebol



Figura 3- Manilhas



Figura 4- Casinhas do Quintal



Figura 5- Barco



Figura 6- Carrinha

Apêndice II- Fotografias da sala de atividade- Sala das Tartarugas.



Figura 7- Computador



Figura 8- Área das pequenas construções



Figura 9- Biblioteca



Figura 10- Área das sensações

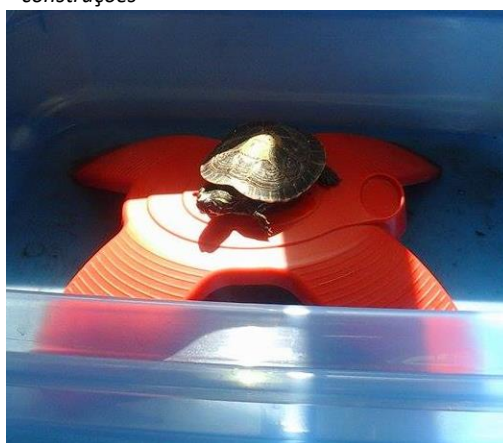


Figura 11- Tartaruga, animal de estimação



Figura 6- Área de expressão plástica



Figura 5- Tapete



Figura 4- Legos e tubos de cartão



Figura 3- Área dos jogos de mesa

Apêndice III- Fotografia dos portfolios individuais.



Figura 7- Portfolios individuais

Apêndice IV- Ficha 1G-SAC.

Níveis de bem-estar					Níveis de implicação					Comentários
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
		X					X			
				X				X		
			X				X			
			X					X		
				X				X		
		X	X					X		
			X					X		
			X						X	
				X					X	Crianças que desfrutam plenamente das atividades e explorações; excelente desenvolvimento.
				X					X	
			X				X			Criança com dificuldades de concentração.
			X				X			
			X					X		
		X					X			Crianças com elevado nível de dificuldade.
		X					X			
			X				X			Criança que prefere tarefas de curta duração.
		X	X				X	X		Criança que demonstra, essencialmente, preferência pelas brincadeiras a pares.
			X						X	
		X	X				X			

			X				X			
				X					X	
			X						X	
			X				X			
				X				X		
			X					X		

Tabela 1- Ficha 1G-SAC.

Apêndice V- Planificação do projeto, enquanto educadora.

Planificação

Projeto	Área/Espaço	Objetivos	Organização do Grupo	Estratégias/Atividades	Avaliação
Se a casinha...	<ul style="list-style-type: none">• Exterior.	<ul style="list-style-type: none">• Explorar os interesses das crianças na dinamização das casinhas do exterior;• Reestruturar o espaço exterior partindo das múltiplas linguagens das crianças.	<ul style="list-style-type: none">• Pequeno Grupo.	<ul style="list-style-type: none">• Remodelação de um espaço exterior.	<ul style="list-style-type: none">• Registos (escritos, fotográficos e áudios)

Proposta das Crianças: _____.

Reflexão das atividades/prática: _____.

Apêndice VI- Fotografias da abertura da caixa- despoletar do projeto “dos bebês”.



Figura 17- Abertura da caixa



Figura 18- A criança descobre uma história



Figura 19- A criança descobre um "bebê"

Apêndice VII- Planificação em teia do projeto “dos bebês”.

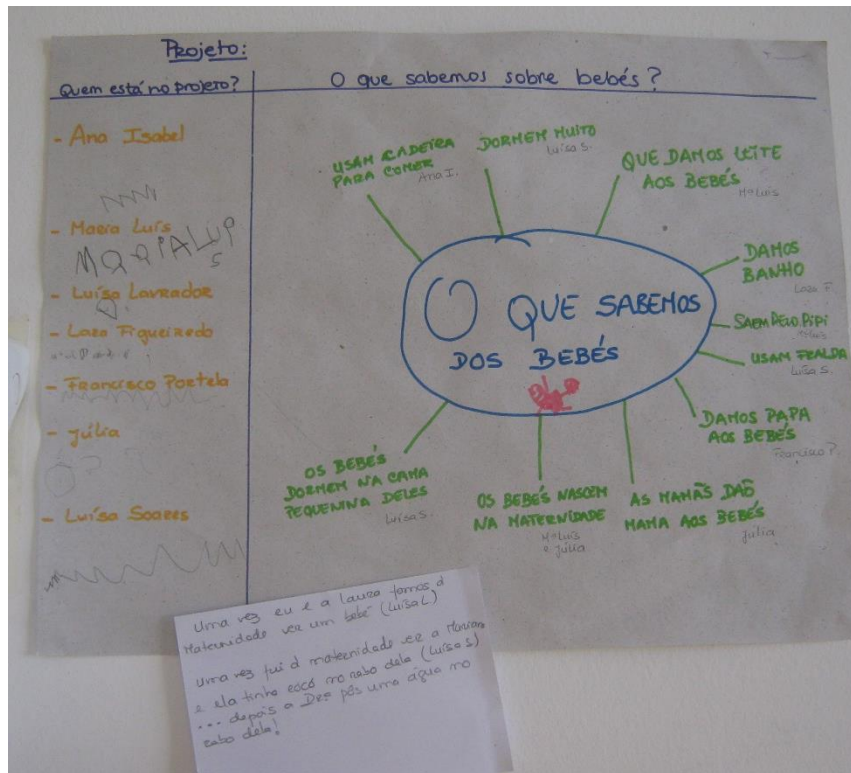


Figura 20- Planificação em teia do projeto "dos bebês"

O que vamos fazer com o bebé?	Se fizermos uma casa...
"Vamos brincar com ele." Ana I.	"Podíamos fazer uma cama!" Luísa S.
"Nada!" Francisco P.	"Sabes como isso se chama? Berço! É a cama onde os bebês dormem." Maria L.
"Dar biberão." Luísa L.	"E depois um armário para o vestir." Luísa S.
"Jogar." Maria L.	"Também podíamos pôr lá brinquedos e um piano." Francisco P.
"Quando eu era pequenina deixava-me na cama da Mariana!" Luísa S.	"Mas eu não posso trazer o meu sabonete, porque arde-me..." Luísa L.
"Eu quero dar banho na banheira!" Luísa S.	"Eu não posso trazer o bebé, porque o bebé avia sempre a chorar. Ele não gosta desta escola! Só posso trazer os que não choram..." Ana I.
"Beicões com ele" Luísa Figueiredo	"Podemos trazer um telefone." Maria L.
"Jogue com ele" Júlia	"Também posso trazer muitos livros de bebês. Eu tenho muitas histórias do bebé em casa." Maria L.
"Podíamos beijar com ele aos pais e às mães" Luísa Figueiredo	"Podia ser na casa amarela do quintal." Francisco P.
	"Tenho uma ideia! Na casa azul. E podíamos fazer uma cama de madeira para pintar." Luísa S.
	"Podemos lá pôr uma televisão." Francisco P.
	"E brinquedos, 1 colher, 1 garfo, 1 faca e uma cadeira de bebé." Maria L.
	"Uma bola para o bebé brincar. Não nos podemos esquecer dos sapatos e da roupa... muita roupa." Maria L.
	"Vamos fazer 3 camas com colchas" Júlia
	"Também precisamos de 1 carrinho" Luísa F.
	"... de roupa" Júlia

Figura 21- Definição do problema

Apêndice VIII- Documentação pedagógica do projeto “dos bebés”.

Documentação do projeto: A casinha do bebé...

Documentação- 27 de março de 2015

A A. I. e a L. L. encontram uma caixa de cartão no quintal do Jardim de Infância...
“Eu também quero brincar com a caixa” (L. F.). Tivemos oportunidades para conversar e descobrir a que estavam a brincar...

A. I.: “Eu sou a filha”

L. L.: “E eu sou a mãe”; “Estou a dar banho à minha filha na banheira”

L. F.: “Também posso ser a mãe?”

L. S.: “A seguir posso ser eu?”

L. L.: “Sim”

L. F.: “Bebé agora vamos vestir”

L. S.: “E comer a papinha”

Documentação- 16 de abril de 2015

Lançamento do projeto

L.: “Está ali uma caixa, está ali uma caixa”

Para quem será a caixa?

A.: “É para as tartarugas”

Como sabes?

M. L.: “Está desenhada uma tartaruga”

L. G.: “Eu consigo abrir”

A.: “Eu também, podemos abrir os dois?”

Decidimos levar a caixa para a nossa sala. Mas o que terá lá dentro?

A: “Uma mota”

L. G: “Uma televisão e uma casa como aquela”

T: “Uma bola de futebol”

L: “Copos”

V: “Brinquedos”

L. G: “Pincel e água”

Ao chegarem as restantes crianças do lanche...

Fomos buscar uma caixa que os vossos amigos disseram que era para as tartarugas.
Quem trouxe a caixa?

L: “O Tomé Farturas”

O que acham que pode estar aqui?

L. L: “Um telefone”

A. I: “Uma bicicleta”

L. S: “Uma sereia”

L. G: “Uma mala da Dra. Brinquedos”

M: “Brinquedos”

L. F: “Um quarto de bonecas”

M. L: “Brinquedos”

O que acham de nós abirmos a carta do Tomé?

L. G: “Sim, boa ideia!”

Querem que eu leia?

Todos: “lê lê!!”

Posso começar então?

Todos: “Sim!!”

Olá a todas as tartarugas!

Aos pais e filhos podemos brincar...

Pim Pam Pum...

... agora quem tem que adivinhar és tu!!

Até breve,

Tomé Seródio Farturas

Como é que se brinca aos pais e aos filhos?

Todos: “Sim”

Como se brinca?

M. L.: “Temos de ser a mãe, o pai e filhos”

Os três ao mesmo tempo?

Todos: “Sim!!”

Mas para brincar aos pais e filhos precisam de alguma coisa?

L. F.: “Nada”

O que trouxeste de casa hoje Lara Figueiredo?

L. F.: “Um nenuco”

M. L.: “Mas também pode ser um menino a fazer de filho.”

Vamos abrir a caixa?

L. G.: “Eu, que eu portei-me bem”

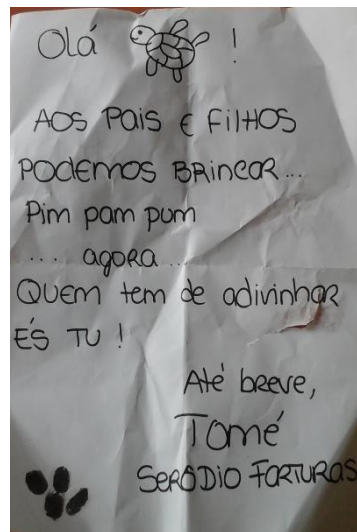
Ed.: “O que achas Márcia? Pode ser?”

Sim, pode!

L. G. abre...

O que é isso?

L. G.: “Bonecos e uma história”; “Conta esta história”



E o que acham que fala esta história?

L.: “Dos bebés”

Querem que eu conte?

L. G.: “Sim queremos por favor, conta lá”

L. F.: “Eu quero esse bebé”

Mas eu preciso para contar a história

Durante a história...

O que fazemos depois do banho?

M. L.: “Secar o cabelo”

R.: “Com o secador”

L.: “Os bebés não usam secador. Seca sozinho não é?”

Sim!

O que falta vestir ao Francisco?

Vários: “As calças”

E agora depois de vestido, o que é preciso para ir passear?

A. I.: “O carrinho”

Porque é que o Francisco está a chorar outra vez?

R.: “Acho que está com sono”

L. S.: “Antes tem que ir comer”

L.: “Quando era pequena também tinha uma cadeira daquelas”

M. L.: “Eu também com uma mesa.”

E o que comiam?

L. F.: “Nestum”

M. L.: “Papa Cerelac”

L. S.: “Sopa”

Vamos dar-lhe uma sopa então

M: “Ele já está muito cheio”

L: “É melhor mudar a fralda”

L. F: “É menino ou menina?”

Não te lembras do nome?

M. L: “É Francisco”

L. G: “Então é um miúdo”

A: “É um menino”

M. L: “Agora temos que o embalar”

Como? Vocês sabem?

L. G: “Sim, é assim: *dorme dorme bebê*”

M. L: “Agora põe na cama”

E agora, o que fazemos?

M. L: “Tapamos”

L. F: “Márcia dá-me o bebê”

M: “Eu quero o cãozinho”

Então amanhã continuamos a ver isso. Vocês gostaram da história?

Todos: “Sim!!”

Documentação- 22 de abril de 2015

Quem faz parte do projeto?

- F. P.

- J.

- L. S.

- A. I.

- M. L.

- L. F.

- L. L.

O que o Tomé trouxe?

J.: “Um bebé”

L. F.: “Uma casa de madeira e uma banheira”

M. L.: “Bonecos”

F. P.: “Fofinhos”

A. I.: “Um livro”

E do que falava o livro?

M. L.: “Sobre a Anita, eu tenho a Anita vai acampar”

L. L.: “Sobre um bebé”

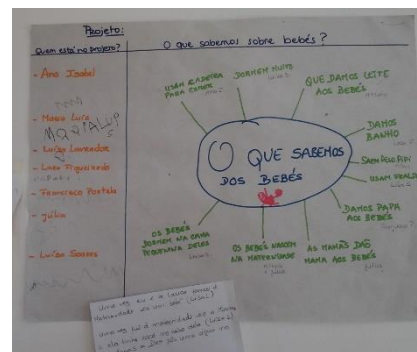
L. S.: “O irmão Francisco que era da Anita”

M. L.: “A mãe e o pai só regressaram à noite e a Anita tratou do bebé”

F. P.: “Deu biberão e papa”

M. L.: “E leite”

L. F.: “E tomou banho”



Documentação- 23 de abril de 2015

- F. P.

- L. S.

- A. I.

- M. L.

- L. L.

Lembram-se do bebé que o Tomé nos trouxe?

M. L.: “Sim, é o Francisco.”

O que querem fazer com ele?

A. I.: “Brincar”

F. P.: “Nada”

L. L.: “Dar biberão”

M. L.: “Jogar”

L. S.: “Quando era pequenina deitava-me na cama da Marianinha; Eu quero a banheira”

E onde podemos fazer isso tudo?

A. I.: “Na sala”

F. P.: “Podemos fazer naquela casa, tu também contaste a história do Francisco com aquela casa”

L. S.: “Que grande ideia!”; “Podíamos fazer uma cama”

M. L.: “Sabes como isso se chama? Berço, é a cama onde os bebés dormem”

L. S.: “E depois pomos um armário para o vestir, o que achas Márcia?”

Uma excelente ideia! E vocês o que acham?

Todos.: “Sim”

F. P.: “Também podíamos por lá brinquedos e um piano e uma cama”

L. L.: “Mas eu não posso trazer o meu sabonete porque entorna-se”

A. I.: “Eu não posso trazer o bebé que está sempre a chorar, ele não gosta desta escola, só posso trazer os que não choram”

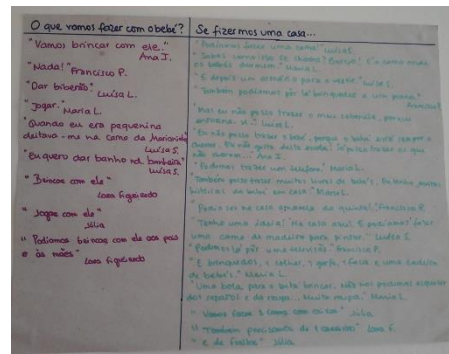
M. L.: “Podemos trazer um telefone”; “Também posso trazer muitos livros de bebés, eu tenho muitas histórias de bebés em casa”

Eu acho que essas coisas todas não cabem naquela casa...

L. S.: “Podemos fazer uma casa lá fora”

F. P.: “No quintal”

No quintal? Em que sítio?



F. P.: “Na casa amarela”

L. S.: “Tenho uma ideia, na casa azul”; “Podíamos fazer uma cama de madeira”

De madeira porquê?

L. S.: “Porque vamos pintar”

M. L.: “Não temos tintas mas podemos pintar com lápis”

Então o que vamos precisar?

L. S.: “Plasticina”

L. L.: “ Um sabonete”

M. L.: “Tintas para pintar”

F. P.: “Madeira para a cama e para a banheira”

M. L.: “E precisamos da porta”

F. P.: “Madeira”; “Podemos fazer de tijolo e de ferro e de pedra e de cimento”

M. L.: “E depois podíamos pintar toda de laranja”

F. P.: “Pintamos toda de amarela”

M. L.: “Papel de parede para desenharmos com as tintas mas tem que ser com fita-cola”

L. L.: “Depois temos que deixar secar”

M. L.: “Podemos também por lá brinquedos”

F. P.: “Feitos de madeira”; “Podemos pôr lá uma televisão”

M. L.: “Uma colher, um garfo, uma faca”; “cadeira de bebés”

Então o que a casa poderia ter?

M. L.: “Uma banheira”

A. I.: “Um biberão”

L. L.: “Uma escova para pentear”

L. S.: “Um chuveiro”

M. L.: “Um berço”

F. P.: “Uma toalha”

M. L.: “Papa, leitinho”; “uma chupeta, é muito importante para os bebés se eles tiverem a chorar querem a chupeta”

F. P.: “Uma bola para o Francisco brincar”

M. L.: “Não te esqueças dos sapatos e da roupa, muita roupa”

Como vamos fazer então?

M. L.: “Temos que construir”; “Mas temos que ser os cinco senão não conseguimos”

Documentação- 24 de abril de 2015

- L. F.

- J.

Lembram-se do que o Tomé nos trouxe?

L. F.: “Sim, é o bebé”

J.: “Chamava-se Francisco”

L. F.: “Quero brincar com ele”

J.: “Eu quero jogar com ele”

Como brincam com ele?

J.: “Podemos dar-lhe leite e papa”

L. F.: “Podemos brincar com ele aos pais e às mães”; “Precisamos de uma cama para ele dormir”; “Onde está?”

J.: “Podíamos fazer”; “Vamos fazer com caixas”

E depois onde colocamos a cama?

L. F.: “No jardim, lá fora”

Em que sítio?

L. F.: “Lá no chão”

J.: “Podemos transformar a escola numa casa para bebés”; “amanhã trago a minha varinha mágica”

L. F.: “Mas no quintal já há duas casas”

J.: “Podíamos pôr a cama na casa Amarela ou na casa Azul”

Então e só precisamos da cama para brincar com o bebé?

L. F.: “Não, também precisamos de fraldas, de brinquedos, do bacio, da banheira”

J.: “De roupa e do carrinho para passear o Francisco”

Documentação-29 de abril de 2015

- M. L.

- L. S.

- L. L.

- A. I.

- F. P.

Hoje lembrei-me que tínhamos ficado de construir qualquer coisa... Alguém se lembra do que era?

A. I.: “Era dos bebés”

F. P.: “É a casa do bebé”

Então o que é nós precisamos?

F. P.: “Precisamos de marcadores para pintar”

M. L.: “Temos que ter um martelo, um martelo para martelar”

F. P.: “E parafusos... A chaminé, o fumo da chaminé é um balão que está a sair da chaminé”

M. L.: “Precisamos de água quente”

Mas antes de fazermos essas coisas todas, o que temos que fazer primeiro?

L. L.: “Limpar”

F. P.: “E Arrumar”

E o que precisamos para limpar a casa?

F. P.: “Uma vassoura”

E onde vamos buscar a vassoura?

M. L.: “Pedimos à margarida”

L. S.: “À Sónia”

J chega...

M. L.: “Senta-te aqui”

J.: “Não tem aqui cadeira”

M. L.: “Vamos distribuir a cadeira”

Ana Isabel podes explicar à Júlia o que estivemos a falar sff?

A. I.: “Dos bebés”

O que tínhamos para fazer? Júlia lembraste?

J.: “Era uma casa”

O que precisamos de pôr lá na casa amarela?

L. S.: “Uma cama”

M. L.: “Podemos fazer a cama com madeira”

L. L.: “E com almofadas”

M. L.: “Tenho na minha casa uma pequenina para bebés”

A. I.: “E livros da Anita”

F. P.: “E bonecos”

Como podíamos construir esses bonecos?

F. P.: “Com pêlo... Eu sou alérgico a pelos”

Então como podemos resolver esse problema?

M. L.: “Podemos fazer com panos”

Olhem eu estou aqui a ter uma GRANDE ideia... E que tal se vocês agora fizessem um desenho daquilo que querem pôr dentro da casa?

Todos: “Sim!!”

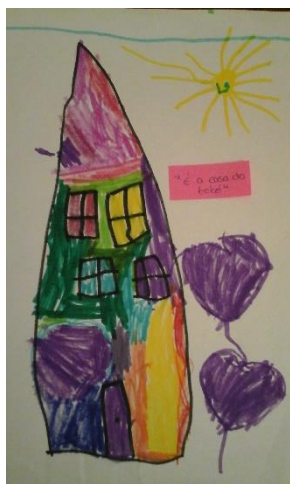
Desenhos...

(Planificação com as crianças)



“É os bebés”

(A. I.)



“É a casa do bebé”

(M. L.)



“É o bebé na cama”

(L. F.)



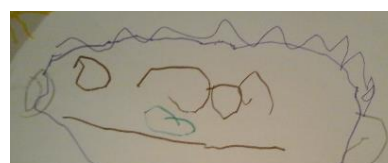
É o bebé”

(L. L.)



“É o bebé, o Francisco”

(L. S.)



“É o Francisco”

(J.)

A L. F. fez uma cama!!!

M. L.: “Podíamos fazer um berço”

Quem quer fazer o berço então?

A. I.: “Eu”

M. L.: “Eu”

L. L.: “Eu”

A. I.: “Podemos fazer as três”

Como vamos contruir o berço?

F. P.: “De madeira”; “Eu quero fazer o armário”

Então e o armário como fazemos? Tens alguma ideia Francisco?

F. P.: “Com madeira”

L. L.: “Eu quero fazer a banheira”

M. L.: “Precisamos de uma toalha”

Para fazermos a banheira, precisamos de que materiais?

L. L.: “De uma caixa”

L. S.: “E com uma tinta”

M. L.: “Eu trago um livro para pôr la na casa sobre os bebés”

E colocamos os livros onde?

A. I.: “Num armário”

Então secalhar precisamos de um armário para os livros...Os armários dos livros têm um nome especial, alguém sabe como se chamam?

Todos.: “Não”

Chamam-se estantes... Quem quer fazer a estante para os nossos livros?

M. L.: “Euuu, mas tem que ser pintado”

A. I.: “Então precisamos de tintas”

L. L.: “Eu quero fazer a banheira”

L. S.: “Eu quero pintar a banheira”

M. L.: “Falta a televisão para o bebé ver os bonecos”

Como achas que a podemos fazer?

M. L.: “Com caixas de carta, eu em minha casa tenho caixas”

J.: “Eu também quero fazer”

M. L.: “Podemos fazer as duas”

J.: “Falta o comando, temos que fazer dois botões”

Documentação- 6 de maio de 2015

Ed.: “Hoje trouxe uma coisa para os meninos do projeto dos bebés...Querem ver o que é?”

Todos.: “Sim”

F. M.: “É uma caixa de morangos”

M. S.: “E tem um cavalo”

O que querem fazer com a caixa?

M. L.: “Uma cama”

A. I.: “Uma banheira”

E para fazermos uma cama ou uma banheira, de que materiais precisamos?

L. S.: “Tintas”

Eu hoje trouxe mais materiais querem ver?

L. S.: “O que são materiais?”

M. L.: “São coisas para construirmos outras coisas”

Sabes dar-me um exemplo de um material Maria?

F. P.: “As caixas de cartão”

Vejam só este material que eu trouxe

F. P.: “É uma caixa de madeira”

O que acham que podíamos fazer com esta caixa?

M. L.: “Uma banheira”

L. F.: “Uma cama”

Eu acho que ficava uma cama espetacular!

L. L.: Podíamos pintar

Estou aqui a pensar, a pensar, a pensar.. Esta caixa não será muito dura para o bebé se deitar? Secalhar vai magoá-lo...

A. I.: “É dura”

O que acham que podíamos pôr por baixo?

F. P.: “Um papel”

L. S.: “Ohh! Fica duro na mesma”

A. I.: “Podemos fazer com estas coisas amarelas”

Como se chamam essas coisas amarelas?

Todos.: “Não sei”

Chamam-se esponjas!

L. F.: “Uma almofada”

Boaaaaa, acho que a almofada era uma excelente ideia! Como fazemos essa almofada?

M. L.: “Com panos”

F. P.: “Podemos pintar o berço?”

Então mas para pintarmos o berço precisamos de alguns materiais.

M. L.: “Tintas e pinceis”

Quem sabe onde estão essas tintas?

L. S.: “Lá em cima”

L. F.: “Podemos ir lá buscar”

Pintura do berço...





Documentação- 7 de maio de 2015

- F. P.
- L. F.
- L. L.
- L. S.
- M. L.

- A. I.

F. P.: “Está tão linda a nossa cama”

L. F.: “Está super gira”

Documentação- 14 de maio de 2015

- F. P.

- L. F.

- L. L.

- L. S.

- M. L.

- A. I.

E que tal o nosso berço? Gostam de como ficou?

M. L.: “Está muito giro”

L. F.: “Eu pintei de cor-de-rosa e de verde”

A. I.: “Eu também pintei de cor-de-rosa, e de cor de laranja e de vermelho”

L. L.: “Eu pintei de amarelo”

F. P.: “Eu pintei de azul”

L. S.: “Eu pintei de branco e de verde”

Então agora que já pintámos tudo e de várias cores, queria-vos perguntar uma coisa...
Lá na vossa casa também têm assim coisas de várias cores?

Todos: “Não”

E a vossa cama? Está pintada assim como a do Francisco?

L. F.: “Não são assim as cores, é com bonecos e também é verde e cor-de-rosa”

F. P.: “A minha cama é vermelha”

L. S.: “A minha é rosa, azul e verde”

L. L.: “E a minha é azul, vermelha e têm bebés em cima”

E as cores estão assim todas misturadas?

Todos.: “Não”

L. F.: “É tudo igual, mas não é laranja nem amarelo nem azul”

F. P.: “É tudo vermelho”

Então será que o que fizeram, é como os artistas fazem?

Todos.: “Não sei”

L. S.: “O que é um artista?”

M. L.: “É um senhor que pinta”

Conheces algum Maria?

M. L.: “Não”

Olhem eu conheço... Trouxe aqui um livro de um artista, querem ver?

Todos.: “Sim

F. P.: “Isto é o escuro”

M. L.: “Isto são quadrados e retângulos”

A. I.: “Riscas amarelas”

F. P.: “E também tem vermelho e azul”

L. F.: “É uma letra minha”

A. I.: “Isto parece um piano, muitos pianos”

L. F.: “Oh! Um buraco”

M. L.: “É um quadrado”

F. P.: “São cordas de muitas cores”

L. S.: “Amarelas, vermelhas e azuis”

M. L.: “Um retângulo”

Sabem como se chama este artista? Ninguém conhece?

Todos: “Não”

Chama-se Mondrian.

Documentação- 15 de maio de 2015

Desenhos sobre a obra de Mondrian....

-A. I.

-F. P.

O que tivemos a fazer ontem?

A. I.: “O artista”

F. P.: “Um desenho do artista”

Como é que se chamava o artista?

A. I.: “É Ran... Ran...Ran...Mondrian... Eu digo Ran... Mondrian...”

E o que é que vocês desenharam?

A. I.: “Um bebé e uma cama de quadrado”

E tu Francisco?

F. P.: “Era o artista, mas eu ainda não acabei, ainda não pinte de colorido”

Com que cores queres pintar?

F. P.: “Eu quero pintar todo de vermelho”

Quais eram as cores que o Mondrian usava lembram-se?

F. P.: “Eu já me lembro... Só tinha azul escuro e mais... amarelo, vermelho.. Eu quero pintá-lo dessas cores”

A. I.: “Eu também quero”

F. P.: “Eu vou pintar com amarelo”

A. I.: “Vou continuar a fazer o quadrado, a cama, ainda não fiz a cama toda... Agora vou fazer o artista”

F. P.: “Agora vou usar vermelho”

A. I.: “Eu vou escrever aqui artista”

F. P.: “Mas tu ainda não sabes tanta letra”

A. I.: “Podes ir mostrando as páginas do livro?”

Não queres mostrar tu Ana?

A. I.: “Sim, pode ser”; “Ahhh... É amarelo misturado com vermelho”

F. P.: “Está cortado... É um quadrado”

A. I.: “Estou a fazer o cabelo do artista, ele também usa cabelo e olhos”

F. P.: “Eu estou a fazer o artista”

A. I.: “Agora vou fazer aqui o queixo”

F. P.: “Eu estou a fazer o artista muito bem”

A. I.: “Preciso de fazer um quadrado como o do livro”

F. P.: “O preto é a minha cor preferida”

F. P.: “Eu já fiz o desenho”

A. I.: “Eu também”

F. P.: “Já escrevi o meu nome também”

A. I.: “Eu também vou escrever, eu sei escrever... Eu já fiz”

F. P.: “Que desenho tão lindo”; “Eu agora quero fazer o artista com fios, com aquelas cordas”

Que artista é que queres fazer?

F. P.: “O Mondrian... Só que ali está vermelho como ele usa, eu quero fazer o artista com vermelho”

O que é isso Francisco Portela?

F. P.: “É um quadrado... É o artista”

A. I.: “Eu estou a fazer muitos quadrados... É umas escadas e a cabeça do artista”

F. P.: “Eu já fiz o artista.. é um quadrado”

A. I.: “Isto é um quadrado de artista”

F. P.: “É o Mondrian porque ele usa quadrados”

A. I.: “É o artista quadrado.”





Documentação- 20 de maio de 2015

Desenhos sobre a obra de Mondrian....

- L. L.

- J.

Luísa queres dizer à Júlia que não esteve cá, o que tivemos a fazer com este livro?

J.: “Eu estive doente”

L. L.: “Ver”

Ver o quê?

L. L.: “Um artista”

Lembraste de como ele se chamava?

L. L.: “Não”

E antes de eu trazer este livro o que tivemos a fazer?

L. L.: “A cama do bebé”

J.: “Eu estive aí quando nós estávamos a fazer a cama do bebé”

E como é que ficou a nossa cama? Muito colorida não foi?

J.: “Sim”

E as vossas camas lá em casa também são assim coloridas?

L. L.: “Não”

J.: “Não, a minha é às riscas”

L. L.: “E a minha tem azul, lobos e vermelho”

J.: “Eu tenho na minha cama muitos bonecos”

E as vossas camas são pintadas com aquelas cores e daquela forma?

L. L.: “Não não, a minha é vermelha, azul e com lobos”

J.: “E depois temos que pôr aquela coisinha que depois roda-se... O meu quarto tem muitos brinquedos”

Será que a maneira de como nós pintamos a cama do bebé foi de um artista?

Todos.: “Não sei”

Vocês sabem o que é um artista?

L. L.: “Não”

J.: “Não”

O artista é um senhor ou uma senhora que pinta de uma maneira especial, assim como vocês pintaram a cama do bebé, de várias maneiras, com muitas cores...

J.: “Sim, eu sei, eu sei... Sim, é um senhor que pinta... O pai da porquinha Pepa era pintor”

E tu conheces algum pintor Luísa?

L. L.: “Sabes que a minha mana uma vez pintava com amarelo e verde?”

E o que aconteceu depois?

L. L.: “Ficou clarinho e clarinho amarelo e clarinho verde”

Sabem, eu também conheço um GRANDEEEEE artista e trouxe aqui um livro para vos mostrar... O artista que eu conheço chama-se Mondrian

L. L.: “Mondriale??”

J.: “Isto é vermelho”

J.: “São letras”

L. L.: “Quadrados”

Quantos quadrados são?

L. L.: “1, 2, 3, 4, 5... são cinco quadrados”; “Riscos”

J.: “São cordas”

L. L.: “Quadrado”

J.: “Um quadrado tem várias cores”

L. L.: “Amarelo e vermelho, várias cores.. misturou amarelo e vermelho”

Vocês também misturaram cores quando estavam a pintar a cama do bebé não foi?
Lembram-se das cores que misturaram?

L. L.: “Eu misturei rosa com branco”

E o que aconteceu depois?

L. L.: “Rosa clarinho clarinho clarinho”

J.: “Isto é riscas”

L. L.: “Azul”; “Parece uma letra”

J.: “Preto”

Que cores é que já vimos?

J.: “Vermelho, amarelo, azul, preto e branco”

L. L.: “Ta aqui um quadrado com todas as cores”

J.: “Aqui estão as coisas compridas”

Como se chamam essas coisas compridas?

L. L.: “Riscas”

J.: “Estas riscas estão para cima”

L. L.: “Estão para o lado e para baixo, estão para o lado e para baixo”

J.: “Ahh! Parece uma bolacha comprida”

L. L.: “Estas riscas são muito maiores”

J.: “Umam estão para baixo e outras para o lado”

L. L.: “Podemos agora pintar como o Mondrian?”

L. L.: “Eu quero amarelo”

J.: “Eu quero vermelho”

L. L.: “Não tem aqui preto, nem branco”

J.: “Não há branco mas a folha é branca”

L. L.: “Eu vou desenhar a cama”

J.: “Vou desenhar quadrados e riscos”

Olhem eu trouxe aqui uma coisa, um instrumento de desenho, alguém sabe como se chama?

J.: “Não”

É uma régua. Querem experimentar?

Todos.: “Sim”

L. L.: “Ahh! As riscas ficam direitas”

J.: Eu também quero a régua; Também tenho uma régua lá em casa

Mas nós só temos uma régua, como vamos resolver este problema?

L. L.: “Primeiro desenha uma, e depois desenha a outra”

J.: “Eu preciso; Eu tenho que desenhar riscas”

L. L.: “Agora sou eu”

J.: “Já acabei; fiz aqui risquinhas e depois quadrados”

L. L.: “Primeiro vou pintar com o amarelo”

J.: “Usa a régua”



Documentação- 21 de maio de 2015

Desenhos sobre a obra de Mondrian....

- L. S.

Luísa lembraste do que tivemos a fazer com este livro?

L. S.: “Do artista; Olha uma corda”

De que cor é essa corda?

L. S.: “Azul, o artista usa com azul”

C. (Leões): “Ó Márcia parece uma letra”

M. (Caracóis): “É um É”

L. S.: “É amarelo, que tem quadrados pretos”

L. S.: “Branco, Branco, Branco”

S. (Caracóis): “É um quadrado”

L. S.: “Parece uns cordões para segurar”

S. (Caracóis): “É amarelo, vermelho e azul”

L. S.: “Parece uma flauta”

M. L.: “É um retângulo”

C. (Leões): “WOW, o livro da Zizi é muito grande”

L. S.: “É de um artista”

J.: “Olha um quadrado”

S. (Caracóis): “É um quadrado é”

Então quais foram as cores que já vimos?

L. S.: “Amarelo, Azul, Vermelho e Branco e Preto... Quero fazer um desenho... Quero amarelo primeiro”

J.: “Usa a régua”

L. S.: “Eu estou a desenhar o escuro como o artista com muitos riscos; o escuro é preto”

R. (Tartarugas): “O que estão a fazer?”

L. S.: “Estou a desenhar o escuro como o artista”

J.: “É o Mondrian”

L. S.: “Ele usa muitas cores”

Que cores são essas Luísa?

L. S.: “Preto, amarelo, branco e azul”

J.: “Faz riscos e quadrados”

Documentação- 22 de maio de 2015

Desenhos sobre a obra de Mondrian....

- M. L.

M. L.: “Vou desenhar um retângulo; Quero a caneta preta... Agora vou fazer um quadrado... São retângulos e quadrados... Azul, Amarelo e Vermelho... Já acabei”

O que desenhaste Maria?

M. L.: “A coisa do artista; As cordas”

E mais?

M. L.: “Um quadrado, as cordas, quadrados e retângulos. Ele pinta com muitas tintas, com azul, com amarelo, com vermelho, com branco e preto”

Não queres desenhar mais?

M. L.: “Já desenhei tudo o que sabia”

Documentação- 22 de maio de 2015

- F. P.

- L. S.

- M. L.

- A. I.

- J.

- L. L.

L. L.: “Hoje vamos pintar!”

L. S.: “O que é isso? Márcia o que é isso?”

Lembram-se do que tivemos falar na última vez?

L. S.: “Do artista, eu estava a fazer o desenho mas ainda não acabei”

M. L.: “Eu também ainda não acabei, mas acabamos depois de amanhã”

E do que se lembram mais?

F. P.: “Euuuuuuuuu, do artista, era o Mondrian”

L. L.: “Várias cores”

Que cores eram essas? Lembraste Ana Isabel?

A. I.: “Amarelo, Azul, Vermelho, Branco”

L. S.: “E preto”

F. P.: “Também é vermelho”

J.: “Um quadrado”

L. S.: “Branco”

M. L.: “Retângulos”

J.: “E também tinha riscas”

Sabem eu quando ia para casa, pensei, pensei, pensei e ... tive uma ideia.. E se fizéssemos um quadro para pendurarmos na parede da casa do bebé?

Todos: “Sim”

L. S.: “Como o Mondriano; Podemos pintar com aquelas tintas, com aquilo”

Eu hoje trouxe uma coisa diferente de tintas

L. S.: “Ah, qual é?”

J.: “Queremos ver”

F. P.: “O que é isso?”

São tecidos; A nossa roupa é feita com tecidos sabiam?

Todos: “Não”

L. S.: “Eu quero o branco”

M. L.: “Eu quero o vermelho”

F. P.: “Eu quero preto”

L. L.: “Eu quero amarelo”

M. L.: “Isso são as cores do livro”

L. L.: “Vou fazer um quadrado, preciso de uma tesoura”

L. S.: “Quadrados”

F. P.: “E retângulos”

L. L.: “Eu não consigo cortar”

M. L.: “Eu já aprendi, o meu pai já me ensinou”

Queres ensinar aos amigos Maria?

M. L.: “Sim”

J.: “Eu não consigo cortar, então dobrei, tenho uma tira”

A. I.: “Eu preciso de ajuda”

F. P.: “Não precisas nada, tu já cortaste um quadrado sozinha”

M. L.: “Posso colar o meu quadrado no quadro?”

Acham que a Maria já pode colar o que fez no quadro?

Todos: “Já, já pode”

L. L.: “Já consegui cortar”

J.: “Consegui cortar, consegui cortar”

L. S.: “Olha o Mondriano, olha o Mondriano... Vou ajudar a Maria a colar”

A. I.: “Olha temos quadrados”

M. L.: “E retângulos”

Olhem todos para o que o Francisco Portela tem na mão sff?

L. L.: “Dois retângulos”

Então e se juntarmos os dois retângulos, o que acontece?

M. L.: “Um quadrado”

Então um quadrado é formado...

M. L.: “Por dois retângulos”

Júlia o que estás a fazer?

J.: “Uma risca”

Mas não precisaste da tesoura?

J.: Não, dobrei e estou a fazer uma risca... Agora vou colar

L. S.: “Preciso de ajuda”

M. L.: “Já acabei...”

Maria podes ajudar a Zizi sff?

M. L.: “Sim; olha mete as mãos em cima da mesa e faz assim”

L. L.: “Eu quero colar a minha risca”

A. I.: “E eu também”

F. P.: “Também quero colar o meu quadrado; Eiii, tá a ficar tudo misturado, não é para misturar”

L. S.: “Depois é a minha vez”

F. P.: “Dou a cola a quem estiver sossegadinho”

M. L.: “Agora sou eu”

A. I.: “Depois eu”

M. L.: É quem tiver caladinho, sossegadinho, concentrado e quem estiver quietinho

J.: “Agora sou eu”

L. S.: “Um de cada vez, olha vocês tem que partilhar... vê, não custa nada”

M. L.: “Já está tudo”

L. L.: “Já não sei mais”

M. L.: “Eu fiz uma corda”

J.: “Eu foi riscas”

A. I.: “Eu, eu fiz um retângulo”

L. S.: “Eu cortei o branco e o vermelho”

F. P.: “O meu é preto, um quadrado preto”



Documentação- 27 de maio de 2015

- F. P.

- L. F.

- L. S.

- M. L.

- A. I.

- J.

Olhem hoje temos o jardim só para nós, só de manhã. E que tal, se aproveitássemos para trabalhar nos projetos. Acham que é uma boa ideia?

Todos: “Sim”

Então os meninos do projeto dos bebés o que já fizeram?

L. F.: “Eu sou do projeto dos bebés”

M. L.: “O berço”

E mais?

Todos: “Nada”

Mais nada?

Todos: “Não”

De certeza? Não fizeram também uma coisa para pôr na parede?

L. S.: “Sim, um quadro”

Como fizeram esse quadro?

L. S.: “Como o artista”

Inspirado num artista é isso? Como se chama esse artista?

L. S.: “Mondriano”

Mondrian, não é? Que é um quadro para pôr na parede não é?

L. S.: “Sim”

E fizeram com quê o quadro? Com tintas?

M. L.: “Não, com cola e e...E com coisas”

E que coisas eram essas?

J.: “Cartolinas”

Cartolinas? De certeza? Aquilo parecia-me estas coisas de roupa

M. L.: “Sim”

Como é que isto se chama?

J.: “Coser”

Te...Ci...

L. S.: “Tecidos”

Fizeram com tecidos não foi? Muito bem.

J.: “Amarelo”

“Utilizaram as cores do Mondrian?”

J.: “Preto e branco também é”

L. S.: “Amarelo, Preto, Branco e Vermelho”

M. L.: “E azul”

“Olha mas vocês não tinham decidido que também iam arranjar um sítio para fazer de conta que davam banho ao bebé?”

M. L.: “Eu já fiz, eu já fiz, a banheira”

“Ah, construístes tu”; “Era giro mas era, sabes quando os bebés são pequeninos sabes o que é que acontece? Onde é que estão as banheiras? As banheiras estão em cima de um armário. Podíamos arranjar um armário para pôr a banheira por cima.”

J.: “E as roupas, também é preciso as roupas”

Por isso, vocês ainda não têm um sítio para arrumar as roupas?”

A.: “Um guarda-fatos”

É isso que vos falta fazer?

L. S.: “Sim”

Então vão tratar disso hoje sem falta?

Todos: “Sim”

Então secalhar uns meninos podiam ir tratar de ir fazer a cama fazer as linhas pretas da cama, os outros podiam ir fazer o armário, pode ser?

F. P.: “Sim”

Não precisam de estar todos a fazer as mesmas coisas, todos ao mesmo tempo certo? Temos que nos organizar, porque quando vocês tiverem isso pronto vamos ter que montar na casinha e depois se tiverem tempo ainda vão lá cima ver se arranjam uma caixa para pôr a banheira por cima.

Documentação- 27 de maio de 2015

- F. P.

- L. F.

- L. S.

- M. L.

- A. I.

- J.

Nós agora temos duas coisas muito importantes para fazer não é? Que coisas são essas? Alguém sabe?

F. P.: “Nós podemos pôr riscas na caixa”

L. S.: “Transformar a cama em Mondriano com preto”

Então o Francisco Portela pode ficar responsável por essa tarefa pode ser?

F. P.: “Sim”

Quem o quer ajudar?

Todos: “Euuuuu”

F. P.: “Não, eu só quero uma para ajudar, quero que a Maria Luís me ajude”

Então o Francisco Portela e a Maria Luís ficam responsáveis por transformar a cama como o Mondrian e a Lara, a Júlia, a Ana Isabel podem ir pintar o armário, que acham?

Todos: “Sim”

J: “Eu quero amarelo”

L. S: “Eu quero branco”

F. P: “Estou a pintar riscas de preto”

J: “Eu estou a fazer uma risca amarela muitoooo comprida”

L. F: “Eu fiz um quadrado amarelo e dois retângulos vermelhos”

M.L: “Agora é para ir almoçar, depois acabamos amanhã, eu ainda não acabei tudo”



Documentação- 28 de maio de 2015

M. L.: “Já acabei”

L. F.: “Eu também, ficou muito giro”

F. P.: “Eu também já acabei a cama”

J.: “Agora falta pôr na casa amarela”

L. L.: “Mas ainda falta limpar a casa”

F. P.: “E arrumar”

Mas precisamos de alguns materiais para limpar certo?

L. S.: “Vassouras”

L. F.: “Pá”

F. P.: “Escova”

J.: “Saco para o lixo

A. I.: “Esfregona”

M. L.: “E o balde da esfregona”

E a quem podemos pedir essas coisas todas?

L. S.: “Vamos pedir à Alcídia, que é muito boa a limpar”



A. I.: “Eu quero a esfregona”

L. S.: “Eu quero a pá”

L. L.: “Eu quero a esponja”



F. P.: “Ainda nos falta trazer as coisas da sala”

Pois falta, como não precisamos de estar todos a fazer a mesma coisa, uns meninos ficam encarregues de terminar as limpezas da casa e os outros podem ir buscar as coisas à sala...

J.: “Eu quero trazer a banheira”

F. P.: Quero trazer o armário”

L. F.: “Eu trago o bebé”

L. S.: “Eu trago o quadro do artista”

L. F.: “O bebé está nu vai ficar constipado”

E se fossemos também à casinha ir buscar algumas roupinhas para o nosso bebé?

M. L.: “E uma almofada para a cama”

L. S.: “E também histórias para contar ao bebé”

F. P.: “E o tapete, eu trago o tapete”



Documentação- 3 de junho de 2015

L. F.: Márcia sabes, a nossa casa está todaaaaa destruída”

F. P.: “Foi a Bia dos Leões e o Miguel dos Caracóis”

Secalhar eles destruíram porque não sabem o que é, nem para que serve e se os convidássemos para irem lá ver?

L. S.: “Sim”

O que acham de lhes fazermos um convite?

L. S.: “Sim, é uma boa ideia”

M. L.: “Um para a sala dos caracóis, outro para a sala dos leões e outro para a sala dos peixes”

Como acham que poderia ser esse convite?

M. L.: “Olá Caracóis/Leões/Peixes queremos vos convidar para irem à casa amarela ver o nosso projeto e brincar com o bebé”

F. P.: “E depois podemos fazer um desenho”

L. F.: “Mas precisamos de folhas”

J.: “E lápis para pintar”

Onde podemos ir buscar todos esses materiais?

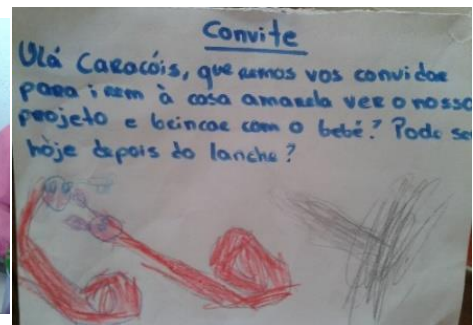
F. P.: “Ao atelier”

M. L.: “Eu faço o dos Caracóis com o Francisco Portela”

L. L.: “Eu quero fazer o dos peixes”

L. S.: “Eu faço o dos leões”

J.: “Eu e a Lara Figueiredo fazemos para as outras tartarugas”



L. F.: “Já acabámos”

L. S.: “Eu também”

M. L.: “Nós estamos só a acabar de pintar o caracol”

Então e agora a quem vamos entregar os convites?

M. L.: “ À Raquel, à Joana caracol, à Joana tartaruga e à Odete”

L. S.: “Eu entrego à Raquel”

M. L.: “Eu entrego à Joana Caracol”

L. L.: “Eu entrego à Odete”

Após o lanche, decidimos apresentar o nosso projeto aos meninos das outras salas...

L. F.: “ Fizemos uma casa para o bebé na casa amarela”

A. I.: “Podem brincar mas não podem estragar”

L. F.: “Nem roubar o bebé”

Primeiro decidimos fazer...

J.: “Uma cama”

F. P.: “Com uma caixa de madeira”

L. L.: “E pintámos de muitas cores”

Mais tarde, descobrimos...

L. L.: “Um artista”

L. S.: “ O Mondrian”

Que usava várias cores...

M. L.: “Amarelo, azul, branco, preto e vermelho”

Logo a seguir fizemos uma coisa com tecidos...

L. S.: “Um quadro”

E, por fim fizemos um...

F. P.: “Armário”

L. F.: “Eu pintei um quadrado vermelho como o artista”

E ainda...

L. S.: “Transformámos a cama em Mondrian com preto”

M. L.: “E eu fiz a banheira em casa”

Apêndice IX- Fotografias da avaliação do projeto “dos bebês”.



Figura 8- Teia construída pelas crianças e avaliação do projeto “dos bebês”.

Apêndice X- Fotografias do espaço exterior da Escola de 1.º CEB.



Figura 9, 24 e 25- Entradas da Escola.



Figura 26- Espaço exterior com zonas verdes e calcetado, constituído por bancos/mesas em pedra e vários pontos de água.



Figura 27- Dois campos de jogos mistos, futebol e basquetebol.



Figura 28- Pavilhão desportivo utilizado nas aulas de Educação Física e nas AEC.

Apêndice XI- Fotografias da sala de aula.



Figura 29- Sala de aula equipada com um quadro de giz, um quadro interativo, um computador e um projetor.



Figura 30- As mesas e as cadeiras dispostas em filas e colunas.

Apêndice XII- Fotografias de aulas em que foram utilizados os livros do Plano Nacional de Leitura.



Figura 31- A aluna regista o que descobriu acerca do autor de “Hoje não quero dormir”, Alexandre Honrado.



Figura 32- A aluna regista o que descobriu acerca do autor de “O gigante egoísta”, Oscar Wilde.



Figura 33- Os alunos pesquisam outras obras do autor, Alexandre Honrado.



Figura 34- O aluno pesquisa dados biográficos do autor, Alexandre Honrado.



Figura 35- Os alunos pesquisam outras obras do autor, Oscar Wilde.



Figura 36- Os alunos pesquisam dados biográficos do autor, Oscar Wilde.

Apêndice XIII- Fotografias da tabela da tabuada.



Figura 37- A aluna responde corretamente à operação da multiplicação e como tal, coloca um círculo verde na tabela.



Figura 38- O aluno responde incorretamente à operação da multiplicação e como tal, coloca um círculo vermelho na tabela.

Apêndice XIV- Fotografias de aulas em que foram utilizadas as TIC.

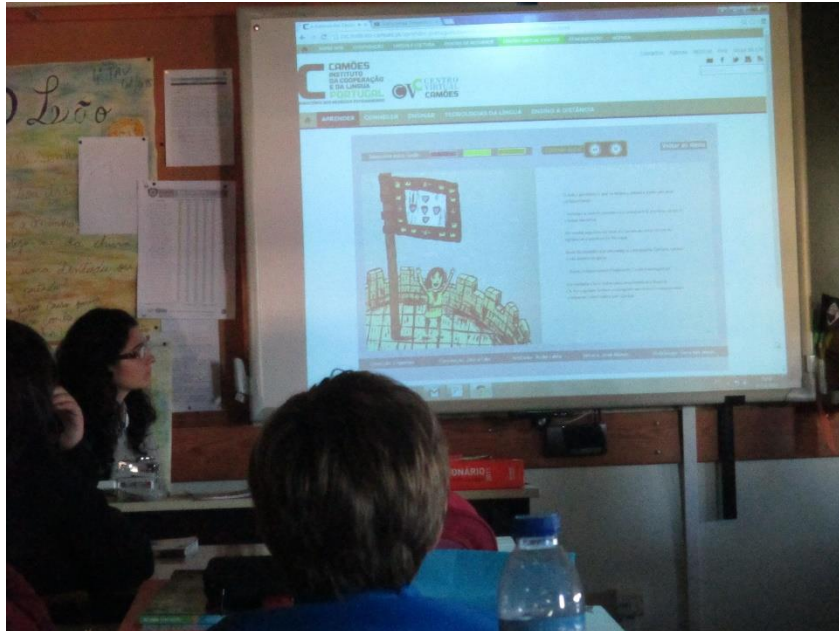


Figura 39- Power Point elaborado para lecionar História de Portugal.

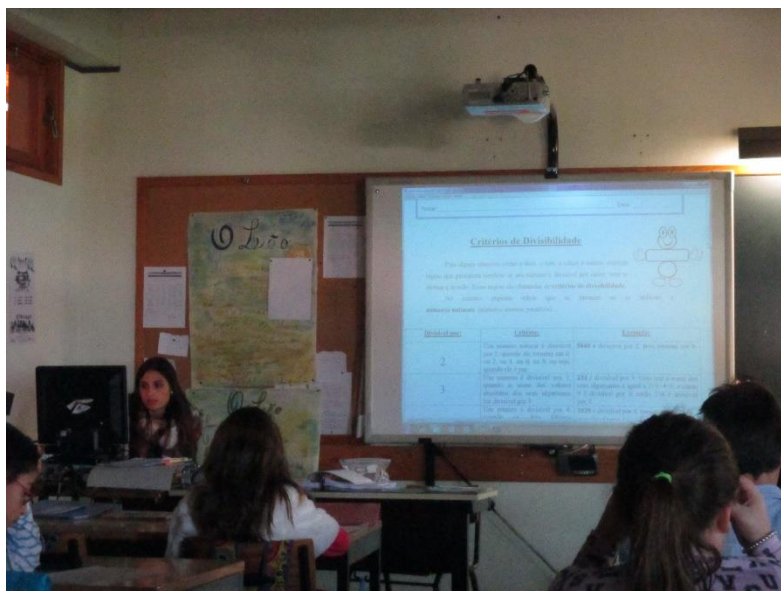


Figura 40- Documento elaborado para lecionar os critérios da divisibilidade.

Apêndice XV- Fotografias da primeira sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.

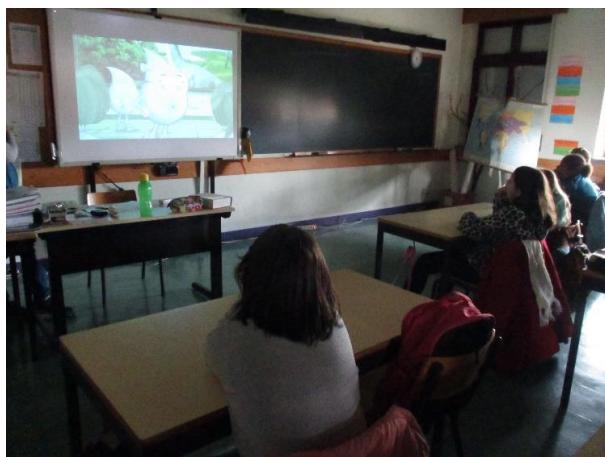


Figura 41- Os alunos visualizam um filme sobre o Aquecimento Global.

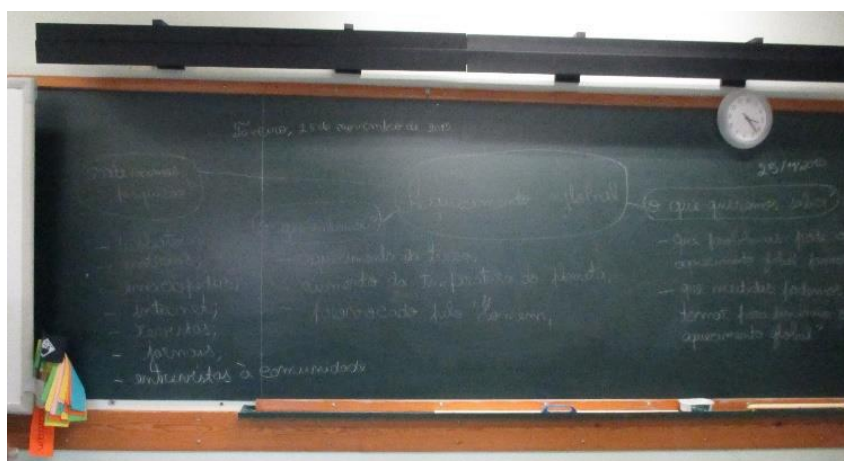


Figura 42- Mapa Conceptual construído no quadro.

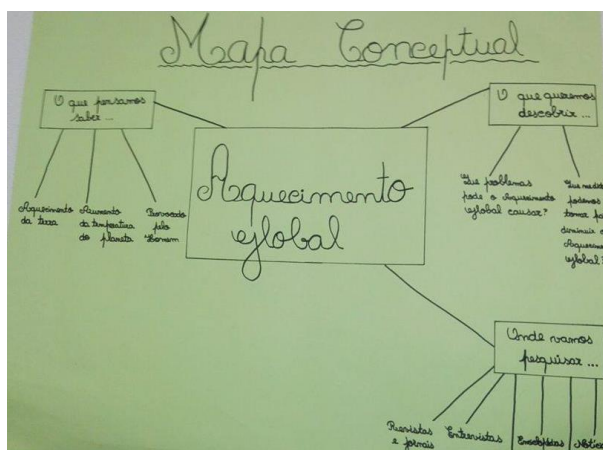


Figura 43- Mapa Conceptual afixado na sala de aula.

Apêndice XVI- Fotografias da segunda sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.

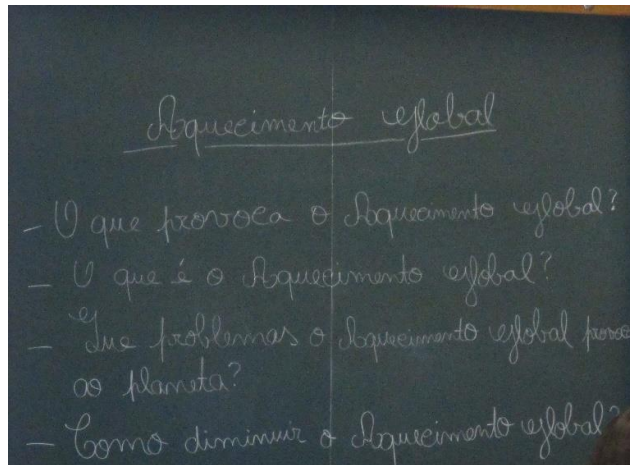


Figura 44- Questões colocadas pelos alunos.



Figura 45, 46, 47 e 48- Os alunos pesquisam a resposta às perguntas por eles colocadas.

Apêndice XVII- Fotografias da terceira sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.



Figura 49 e 50- As crianças realizam os efeitos para a Opereta de Natal.



Figura 51- Ensaios para a Opereta de Natal.

Apêndice XIX- Fotografias da quinta sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.



Figura 58 e 59- Os alunos visualizam a reportagem “Corrida contra o Tempo”

Apêndice XX- Fotografias da sexta sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.

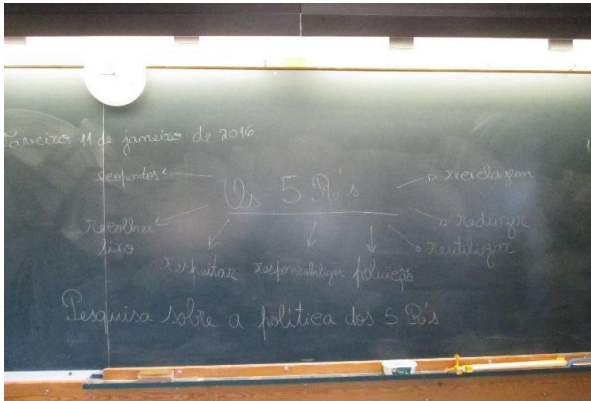


Figura 60- Brainstorming sobre os 5 R's

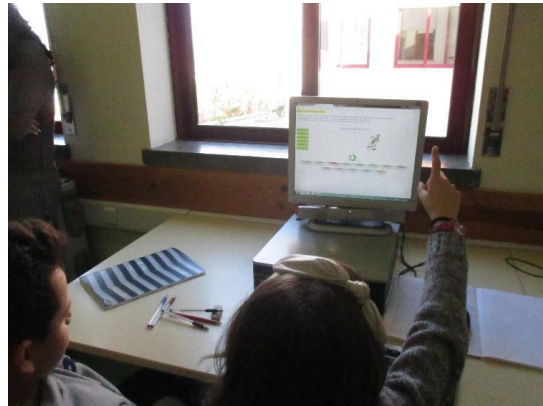


Figura 61- Os alunos pesquisam sobre os 5 R's.



Figura 62- Os alunos realizam ecopontos.



Figura 63- Os alunos reciclam diversos materiais.



Figura 64, 65, 66 e 67- Os alunos realizam pasta de papel.

Apêndice XXI- Fotografias da sétima sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.



Figura 68- A aluna com o papel alumínio, forra o interior da caixa.



Figura 69- Os alunos colocam um copo com água no interior da caixa e tapam-na com a película aderente; posteriormente, colocam a caixa com o copo numa mesa e ao lado o outro copo com água e depois, fazem incidir sobre ambos a luz do candeeiro, durante 2 horas.



Figura 70- Passado 2 horas e usando um termómetro, os alunos registam a temperatura da água dos dois copos.

Apêndice XXII- Fotografias da oitava sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente” .



Figura 71- Tabela de frequências com os dados resultantes do concurso de adivinhas.



Figura 72- Vencedores do concurso de adivinhas.



Figura 73- O aluno testa o efeito do ácido cítrico em calcário.



Figura 74- Os alunos visualizam se uma substância é ácida ou básica.

Apêndice XXIII- Fotografias da nona sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.

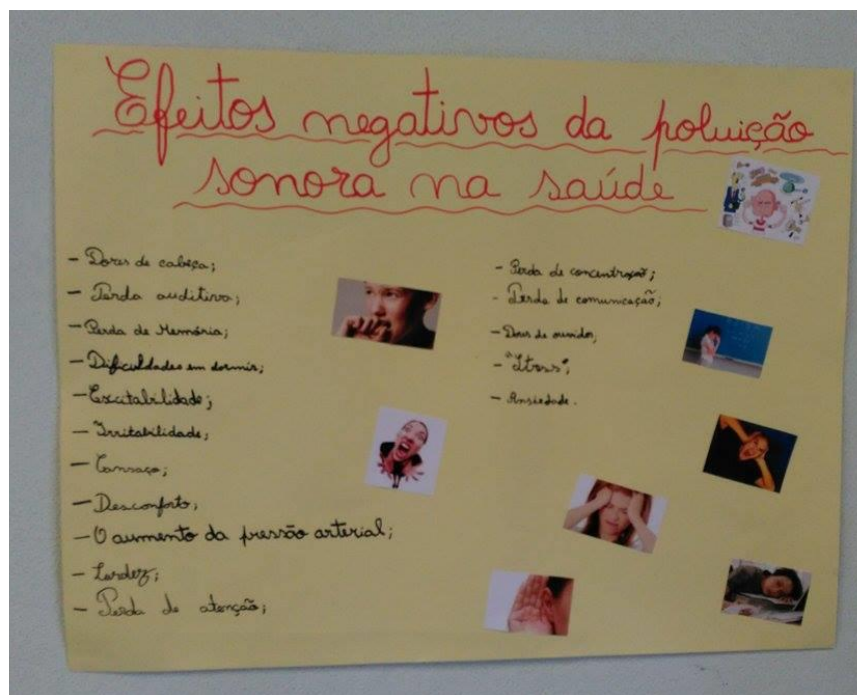


Figura 75- Cartaz sobre a poluição sonora, elaborado pelos alunos.

Apêndice XXIV- Fotografias da décima sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”



Figura 76- Equipas do Quiz “Quem quer ser amigo do ambiente?”

Apêndice XXV- Fotografias da décima primeira sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.



Figura 77 e 78- Os alunos visualizam o filme “Rio 1”.

Apêndice XXVI- Fotografias da décima segunda sessão do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.



Figura 79 e 80- Os alunos recolhem o lixo.



Figura 81- A aluna distribui um panfleto e divulga o projeto à comunidade.



Figura 82- Os alunos reciclam o lixo recolhido.



Figura 83- As alunas distribuem um panfleto e divulgam o projeto à comunidade.



Figura 84- O grupo.

Apêndice XXVII- Fotografias da divulgação/ apresentação do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente



Figura 85- Os alunos divulgam o seu projeto às restantes turmas.



Figura 86- A exposição para divulgação e apresentação do projeto aos pais.



Figura 87- Os alunos divulgam e apresentam o projeto aos pais.

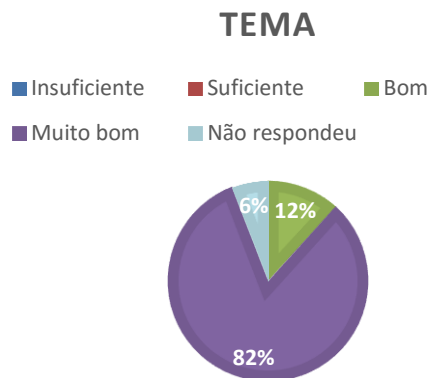


Figura 89- Os pais observam o resultado final (o livro).

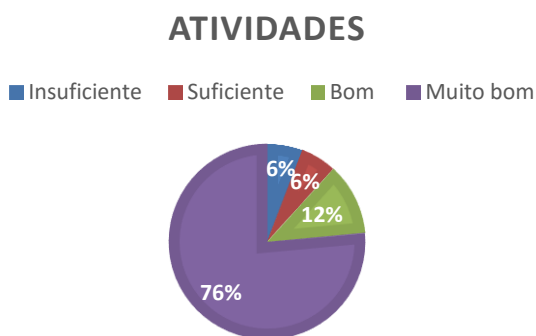


Figura 88- O livro construído pelos alunos.

Apêndice XXVIII- Avaliação das sessões do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente”.



O tema foi avaliado como sendo muito bom por 14 alunos.



13 alunos acham que as atividades foram pertinentes e enriquecedoras.

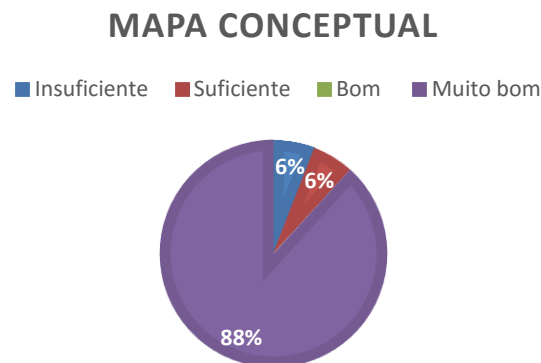


Gráfico 1-Avaliação da primeira sessão pelas crianças

Dos 17 alunos 15 avaliaram a construção do mapa conceptual como sendo muito bom.

PESQUISA AQUECIMENTO GLOBAL

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom

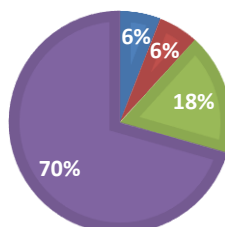


Gráfico 2-Avaliação da segunda sessão pelas crianças

Para 12 alunos a pesquisa sobre o aquecimento global foi avaliada como muito bom.

OPERETA DE NATAL- "À PROCURA DE UM PINHEIRO"

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom

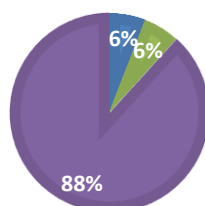


Gráfico 3-Avaliação da terceira sessão pelas crianças

15 alunos consideram que a Opereta de Natal- “À procura de um pinheiro” foi muito bom.

CONSTRUÇÃO CARTAZES E PANFLETOS

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom

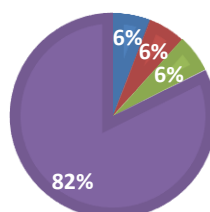


Gráfico 4- Avaliação da quarta sessão pelas crianças

A construção de cartazes e panfletos foi avaliada como muito bom por 14 alunos.

VISUALIZAÇÃO DA REPORTAGEM DA TVI

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom

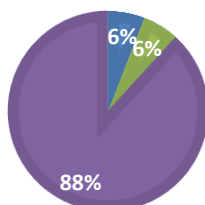
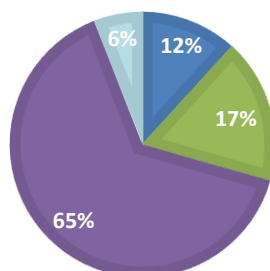


Gráfico 5-Avaliação da quinta sessão pelas crianças

A reportagem visualizada foi muito boa para 15 alunos.

PESQUISA SOBRE OS 5R'S

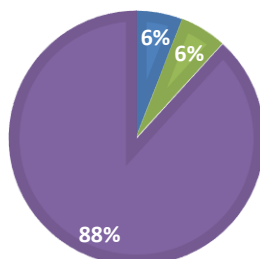
■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom ■ Não respondeu



Apenas 11 alunos consideraram a Pesquisa dos 5R'S como muito bom.

JOGO "O SABICHÃO DA RECICLAGEM"

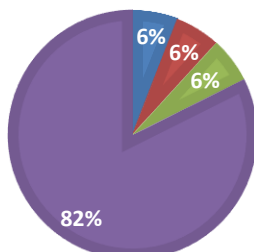
■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom



O Jogo “O sabichão da reciclagem” foi muito bom para 15 alunos.

RECICLAGEM DE PAPEL

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom



Para 14 alunos a reciclagem de papel foi avaliada como sendo muito bom.

Gráficos 6, 7, e 8 -Avaliação da sexta sessão pelas crianças

EXPERIÊNCIA "SIMULANDO O EFEITO DE ESTUFA"

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom

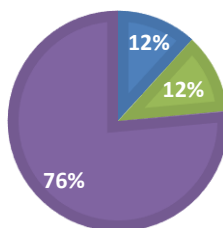
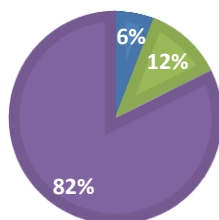


Gráfico 9-Avaliação da sétima sessão pelas crianças

13 alunos consideraram a experiência “Simulando o efeito de estufa” como sendo muito bom.

CONCURSO DE ADIVINHAS

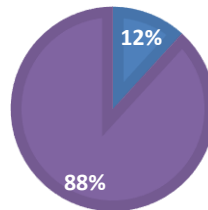
■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom



O concurso de adivinhas foi avaliado como muito bom por 14 alunos.

EXPERIÊNCIAS NO LABORATÓRIO

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom



As experiências no laboratório foram muito boas para 15 dos 17 alunos.

Gráficos 10 e 11-Avaliação da oitava sessão pelas crianças

CONSTRUÇÃO DO CARTAZ ACERCA DA POLUIÇÃO SONORA

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom ■ Não respondeu

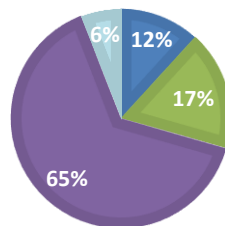


Gráfico 12-Avaliação da nona sessão pelas crianças

A construção do cartaz acerca da poluição sonora foi muito bom para 11 alunos.

QUIZ- "QUEM QUER SER AMIGO DO AMBIENTE?"

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom

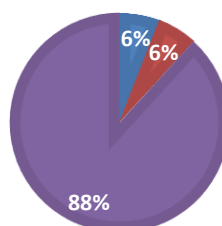


Gráfico 13-Avaliação da décima sessão pelas crianças

Para 15 alunos o Quiz- “Quem quer ser amigo do ambiente?” foi muito bom.

VISUALIZAÇÃO DO FILME "RIO1"

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom

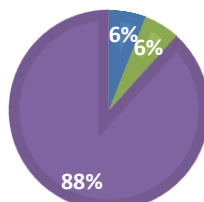


Gráfico 14-Avaliação da décima primeira sessão pelas crianças

O filme visualizado foi muito bom para 15 alunos.

PASSEIO ECOLÓGICO/RECOLHA DE LIXO

■ Insuficiente ■ Suficiente ■ Bom ■ Muito bom

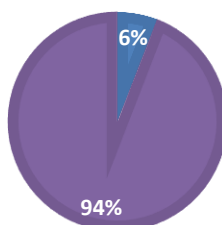


Gráfico 15-Avaliação da décima segunda sessão pelas crianças

O passeio ecológico/recolha de lixo foi muito bom para 16 alunos.

Apêndice XXIX- Consentimentos informados.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Nós, Joana Rogério e Márcia Silva, enquanto estagiárias do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a funcionar na Escola Superior de Educação de Coimbra, vimos por este meio solicitar a sua autorização para realizar, em colaboração com o seu educando, a componente de investigação do nosso Relatório Final.

É um exercício de investigação com recurso à Abordagem de Mosaico que tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre os espaços do jardim-de-infância. A Abordagem de Mosaico é um **multi-método** participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais, educadoras e auxiliares, vendo as crianças como agentes da sua própria vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Com este pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. O envolvimento neste exercício de investigação terá um carácter facultativo e aleatório, ou seja, cada criança decidirá se pretende ou não participar.

As informações recolhidas visam proporcionar à criança um espaço que inclui conversas informais sobre o que o entrevistador pretende saber acerca dos espaços desta instituição. Estas não têm carácter avaliativo e são para uso exclusivo no Relatório Final por esse motivo não revelarão a identidade das crianças, garantindo assim o seu anonimato.

Tem o direito de rever os materiais e conteúdos elaborados e, caso assim decida, pedir-nos para os omitir ou eliminar na totalidade. Qualquer questão ou dúvida pode contactar-nos ou à educadora cooperante, Joana Vila Nova.

Eu, _____, abaixo assinado, declaro ter compreendido os procedimentos enumerados e autorizo enquanto tutor legal e encarregado de educação da criança _____ a participação do meu educando no exercício de investigação acima mencionado, bem como a utilização dos materiais e respetivos conteúdos elaborados neste contexto.

Coimbra, 18 de Março de 2015

Data: __/__/____

Assinatura do encarregado de educação:

CONSENTIMENTO INFORMADO

Nós, Joana Rogério e Márcia Silva, enquanto estagiárias do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a funcionar na Escola Superior de Educação de Coimbra, vimos por este meio solicitar a sua autorização para o registo **audio**, vídeo e fotográfico do seu educando.

Esta autorização circunscreve-se ao período de estágio (de Março a Junho de 2015) e às **actividades nele realizadas**. As imagens, por nós recolhidas, serão para uso exclusivo do dossiê de estágio e relatório final de mestrado referentes ao desenvolvimento da unidade curricular de Prática Educativa I (Educação Pré-escolar) do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB.

A participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sendo sempre assegurado o anonimato da criança. Sempre que pretender, poderá rever os materiais e conteúdos elaborados e caso assim decida, pedir-nos para os omitir ou eliminar na totalidade.

Qualquer dúvida ou problema poderá contactar-nos ou contactar a educadora cooperante, Joana Vila Nova.

Eu, _____, abaixo assinado, declaro ter compreendido os procedimentos enumerados e autorizo enquanto tutor legal e encarregado de educação da criança _____ a utilização do seu registo fotográfico neste contexto.

Coimbra, 18 de Março de 2015

Data: __/__/____

Assinatura do encarregado de educação:

Figura 90- Consentimentos informados.

Apêndice XXX- Fotografias da apresentação do projeto “do mosaico”.



Figura 91- Apresentação do projeto “do mosaico”, em grande grupo através de material lúdico-didático.

Apêndice XXXI- Planificação em teia do projeto “do mosaico”.

PROJETO : MOSAICO

QUEM ESTÁ ?	COMO COMEÇOU ?	O QUE VAMOS DESCOBRIR ?
-FRANCISCO M.	"A LUISA S. TROUXE UN JOGO"	"O que gostamos mais no J.I."
-LAURA	"CHAMAVA-SE MOSAICO"	
-VICTOR	"PODEA-SE CONSTRUIR UMA CASA"	
-TOMÁS	"UM BARCO"	
-MARTA	"PODEMOS FAZER JOÉIAS COFRES"	
-MANUEL. I.	"FIGURAS"	
-MADALENA		
-JOÃO		

Figura 92- Planificação do projeto “do mosaico”.

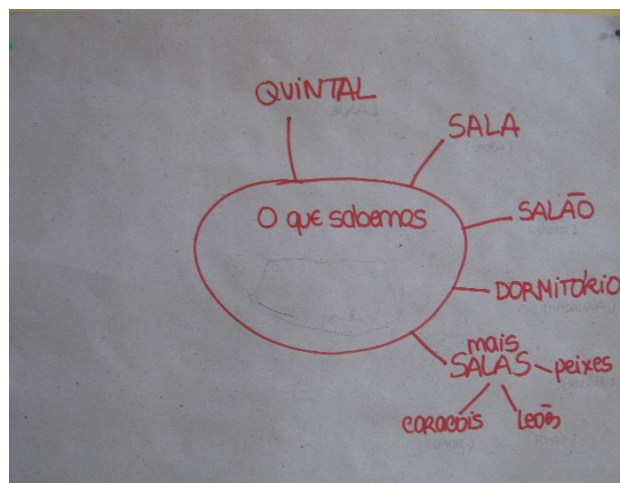


Figura 93- Planificação em teia “do mosaico”.



Figura 94 e 95- As crianças assinam o seu nome.

Apêndice XXXII- Transcrição das entrevistas semi-estruturadas com as crianças.

Entrevista Informal – M.

1. Gostas de vir ao JI?

“Não..”

2. Porquê?

“Gosto mais da minha casa”

Espaço que mais gostas

3. Quais são os espaços de que gostas mais?

“Do salão”

4. Porquê? O que é que tem de especial?

“Porque brinco no escorrega”

5. Vais lá muitas vezes?

“Siim”

6. Gostavas de ir mais vezes ou estar mais tempo?

“Siim”

7. O que é que fazes nesse sítio?

“Ando no escorrega”

8. Com quem?

“Brinco com a Laura”

Espaços que menos gostas

9. Quais são os espaços de que não gostas?

10. Porquê?

11. Vais lá muitas vezes?

12. Ficas lá muito tempo?

13. O que é que fazes nesse sítio?

14. Com quem?

15. Há alguma coisa lá que gostes?

16. O que é que mudavas?

Espaço a alterar/acrescentar

17. Existe algum espaço que gostasses de inventar?

18. Qual?

19. Para que é que ia servir esse espaço?

20. O que é que ias fazer lá?

21. Onde é que ia ser esse espaço?

22. Como é que ia ser organizado?

23. O que é que ia ter?

24. Com quem é que gostavas de depois ir a esse espaço?

Entrevista Informal- M.

1. Gostas de vir ao JI?

“Siim”

2. Porquê?

“Porque faço muitas coisas, em todo o lado”

Espaço que mais gostas

3. Quais são os espaços de que gostas mais?

“Isto, é o escorrega e os baloiços.. no quintal”

“É o meu sítio mais favorito de todos, é o quintal, chamam-lhe quintal em vez de jardim“

4. Porquê? O que é que tem de especial?

“Porque é o meu sítio preferido, gosto de brincar lá fora, porque tem baloiços”

5. Gostavas de ir mais vezes ou estar mais tempo?

“ Sim gostava de ir mais porque vou lá fazer muitas coisas”

6. O que é que fazes nesse sítio?

“Ando de baloiços”

7. Com quem?

“ Com o F. P., com o F. M. e com a L. G”

8. Há alguma coisa lá que não gostes?

“Não”

Espaços que menos gostas

9. Quais são os espaços de que não gostas?

“Dormitório”

10. Porquê?

“Gosto pouco, muito pouco, quase nada porque lá não há brinquedos”

11. Vais lá muitas vezes?

12. Ficas lá muito tempo?

13. O que é que fazes nesse sítio?

14. Com quem?

15. Há alguma coisa lá que gostes?

16. O que é que mudavas?

Espaço a alterar/acrescentar

17. Existe algum espaço que gostasses de inventar?

18. Qual?

19. Para que é que ia servir esse espaço?

20. O que é que ias fazer lá?
21. Onde é que ia ser esse espaço?
22. Como é que ia ser organizado?
23. O que é que ia ter?
24. Com quem é que gostavas de depois ir a esse espaço

Entrevista Informal- T.

1. **Gostas de vir ao JI?**
“Siiim”
2. **Porquê?**
“Gosto de vir porque assim já não fico em casa”

Espaço que mais gostas

3. **Quais são os espaços de que gostas mais?**
“Gosto do escorrega, dos baloiços, do baloiço do pneu e do campo de futebol”; “Gosto da minha sala”
4. **Vais lá muitas vezes?**
“Sim, gosto muito de vir ao quintal.”
5. **Ficas lá muito tempo?**
“Não, a minha mãe vem-me buscar”
6. **Gostavas de ir mais vezes ou estar mais tempo?**
“Sim, é o meu espaço favorito”
7. **O que é que fazes nesse sítio?**
“Brinco”
8. **Com quem?**
“ Brinco com o F. M., com o J. e com o M.”

Espaços que menos gostas

9. **Quais são os espaços de que não gostas?**
“Não gosto do túnel, das três casas e da carrinha”
10. **Porquê?**
11. **Vais lá muitas vezes?**
12. **Ficas lá muito tempo?**
13. **O que é que fazes nesse sítio?**
14. **Com quem?**
15. **Há alguma coisa lá que gostes?**
16. **O que é que mudavas?**

Espaço a alterar/acrescentar

17. **Existe algum espaço que gostasses de inventar?**
18. **Qual?**
19. **Para que é que ia servir esse espaço?**
20. **O que é que ias fazer lá?**
21. **Onde é que ia ser esse espaço?**
22. **Como é que ia ser organizado?**
23. **O que é que ia ter?**
24. **Com quem é que gostavas de depois ir a esse espaço?**

Entrevista Informal- V.

1. **Gostas de vir ao JI?**

“Sim”

2. **Porquê?**

“Porque corro”

Espaço que mais gostas

3. **Quais são os espaços de que gostas mais?**

“Da sala porque brinco.. porque brinco lá aos animais e aos dragões”

4. **Vais lá muitas vezes?**

5. **Ficas lá muito tempo?**

6. **Gostavas de ir mais vezes ou estar mais tempo?**

7. **O que é que fazes nesse sítio?**

“Brinco com brinquedos do mc donald’s, animais e dragões”

8. **Com quem?**

“Com o M. S. e com os meus amigos.. os meus amigos são todos”

9. **Há alguma coisa lá que não gostes?**

10. **O que é que mudavas/ acrescentavas?**

“Gostava de ter o slugterra”

Espaços que menos gostas

11. **Quais são os espaços de que não gostas?**

“Não gosto do quintal porque corro e caio e pelas pombas brancas” (“Flor”
branca que cai das arvores)

12. **Vais lá muitas vezes?**

13. **Ficas lá muito tempo?**

14. **O que é que fazes nesse sítio?**

15. Com quem?
16. Há alguma coisa lá que gostes?
17. O que é que mudavas?

Espaço a alterar/acrescentar

18. Existe algum espaço que gostasses de inventar?
19. Qual?
20. Para que é que ia servir esse espaço?
21. O que é que ias fazer lá?
22. Onde é que ia ser esse espaço?
23. Como é que ia ser organizado?
24. O que é que ia ter?
25. Com quem é que gostavas de depois ir a esse espaço?

Entrevista Informal- F.

1. Gostas de vir ao JI?
“Siiim”
2. Porquê?
“Porque brinco com os meus amigos, com o João e com o Martim”

Espaço que mais gostas

3. Quais são os espaços de que gostas mais?
“ O quintal”
4. Porquê? O que é que tem de especial?
“Porque gosto”
5. Vais lá muitas vezes?
“Sim”
6. Ficas lá muito tempo?
“Sim”
7. Gostavas de ir mais vezes ou estar mais tempo?
“Sim”
8. O que é que fazes nesse sítio?
“Brinco com a terra e com os baloiços”
9. Com quem?
“Com o J. e com o M.”
10. Há alguma coisa lá que não gostes?
“Sim, do barco...porque não gosto”
11. O que é que mudavas/ acrescentavas?

“ Gostava de ter uma piscina para depois saltar saltar saltar...”

Espaços que menos gostas

12. Quais são os espaços de que não gostas?
13. Porquê?
14. Vais lá muitas vezes?
15. Ficas lá muito tempo?
16. O que é que fazes nesse sítio?
17. Com quem?
18. Há alguma coisa lá que gostes?
19. O que é que mudavas?

Espaço a alterar/acrescentar

20. Existe algum espaço que gostasses de inventar?
21. Qual?
22. Para que é que ia servir esse espaço?
23. O que é que ias fazer lá?
24. Onde é que ia ser esse espaço?
25. Como é que ia ser organizado?
26. O que é que ia ter?
27. Com quem é que gostavas de depois ir a esse espaço?
- 28.

Entrevista Informal- J.

1. Gostas de vir ao JI?
2. Porquê?

Espaço que mais gostas

3. Quais são os espaços de que gostas mais?
“A sala”
4. Porquê? O que é que tem de especial?
5. Vais lá muitas vezes?
6. Ficas lá muito tempo?
7. Gostavas de ir mais vezes ou estar mais tempo?
8. O que é que fazes nesse sítio?
“Brinco no tapete dos jogos de construção”
9. Com quem?
“Com o M.”

10. Há alguma coisa lá que não gostes?
11. O que é que mudavas/ acrescentavas?

Espaços que menos gostas

12. Quais são os espaços de que não gostas?
13. Porquê?
14. Vais lá muitas vezes?
15. Ficas lá muito tempo?
16. O que é que fazes nesse sítio?
17. Com quem?
18. Há alguma coisa lá que gostes?
19. O que é que mudavas?

Espaço a alterar/acrescentar

20. Existe algum espaço que gostasses de inventar?
21. Qual?
22. Para que é que ia servir esse espaço?
23. O que é que ias fazer lá?
24. Onde é que ia ser esse espaço?
25. Como é que ia ser organizado?
26. O que é que ia ter?
27. Com quem é que gostavas de depois ir a esse espaço?

Entrevista Informal- L.

1. **Gostas de vir ao JI?**
“Siim”
2. **Porquê?**
Porque é muito fixe”

Espaço que mais gostas

3. **Quais são os espaços de que gostas mais?**
“Isto são as escadas e o escorrega... O quintal... só gosto do baloiço, do escorrega e da minha irmã”
4. **Porquê? O que é que tem de especial?**
5. **Vais lá muitas vezes?**
“Vou e gostava de ir mais mas vou para outros sítios, a minha irmã puxa-me para outros sítios porque ela quer”

6. Ficas lá muito tempo?

“Sim”

7. Gostavas de ir mais vezes ou estar mais tempo?

“Sim porque é muito fixe”

8. O que é que fazes nesse sítio?

“Ando nos baloiços e no baloiço de roda... e no escorrega”

9. Com quem?

“ Com muitos meninos... com a mana não, ela não gosta, só do barquinho, só anda no de roda e é muito devagarinho”

10. Há alguma coisa lá que não gostes?

“Não gosto daquela fita que o Nuno pôs no quintal porque queremos entrar lá e não podemos... Não gosto do campo, só da macaca”

11. O que é que mudavas/ acrescentavas?

“Tirava aquela fita porque queria ir passear para lá, brincar às pinturas e às cabeleireiras e às maquilhadoras”

Espaços que menos gostas

12. Quais são os espaços de que não gostas?

13. Porquê?

14. Vais lá muitas vezes?

15. Ficas lá muito tempo?

16. O que é que fazes nesse sítio?

17. Com quem?

18. Há alguma coisa lá que gostes?

19. O que é que mudavas?

Espaço a alterar/acrescentar

20. Existe algum espaço que gostasses de inventar?

“Siiim”

21. Qual?

“ Às pinturas, às princesas e aos reis”

22. Para que é que ia servir esse espaço?

23. O que é que ias fazer lá?

24. Onde é que ia ser esse espaço?

25. Como é que ia ser organizado?

26. O que é que ia ter?

27. Com quem é que gostavas de depois ir a esse espaço?

Entrevista Informal-M.

- 1. Gostas de vir ao JI?**
- 2. Porquê?**

Espaço que mais gostas

- 3. Quais são os espaços de que gostas mais?**
“São os balancés... É no quintal... Gosto do barco”
- 4. Porquê? O que é que tem de especial?**
- 5. Vais lá muitas vezes?**
- 6. Ficas lá muito tempo?**
- 7. Gostavas de ir mais vezes ou estar mais tempo?**
“Sim”
- 8. O que é que fazes nesse sítio?**
“Faço corridas com o M.”
- 9. Com quem?**
“Com o M., o L., o M. J. e todos”
- 10. Há alguma coisa lá que não gostes?**
“Não, gosto de tudo”
- 11. O que é que mudavas/ acrescentavas?**
“Gostava que houvesse uma pista de carros para fazer uma corrida de carros... Um aquário para os peixinhos nadarem, com peixes a sério”

Espaços que menos gostas

- 12. Quais são os espaços de que não gostas?**
“Gosto tudo”
- 13. Porquê?**
- 14. Vais lá muitas vezes?**
- 15. Ficas lá muito tempo?**
- 16. O que é que fazes nesse sítio?**
- 17. Com quem?**
- 18. Há alguma coisa lá que gostes?**
- 19. O que é que mudavas?**

Espaço a alterar/acrescentar

- 20. Existe algum espaço que gostasses de inventar?**
- 21. Qual?**
- 22. Para que é que ia servir esse espaço?**

- 23. O que é que ias fazer lá?**
- 24. Onde é que ia ser esse espaço?**
- 25. Como é que ia ser organizado?**
- 26. O que é que ia ter?**
- 27. Com quem é que gostavas de depois ir a esse espaço?**

Apêndice XXXIII- Transcrição das entrevistas semi-estruturadas com os pais das crianças.

Pai do T.

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

“Sim, quando faz alguma coisa engraçada costuma falar daquilo repetitivamente” 2. Alguma vez se referiu ao que mais gosta de fazer no JI?

“Não, ele entretêm-se quase com tudo, por isso...”

3.E ao que menos gosta de fazer?

“Não, eu sei que ele não gosta de dormir, nem aqui nem em casa, nem à tarde, nem à noite, tem bastante dificuldade em adormecer”

4.Alguma vez referiu um espaço do JI em particular?

“Ele falou do espaço que vocês construíram dos eletrodomésticos. Depois até perguntou se tínhamos lá em casa alguma coisa para trazer, até temos uma máquina de café para trazer mas como é muito pesada temos que tirar algumas peças. Também fala das refeições, que em casa quer sempre ajuda e atenção, e aqui não a tem”.

5.Faz comentários acerca do que gostaria de alterar no JI?

“Não”.

Mãe da M.

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

“Só dos amigos, fala do que fez, do que brincou, do jardim em si não fala”.

2.Alguma vez se referiu ao que mais gosta de fazer no JI?

“Gosta muito de brincar no quintal, dos baloiços principalmente, às vezes quando não anda chega a casa e diz que não brincou nada, também refere o salão mas nada em concreto.”

3.E ao que menos gosta de fazer?

“Não, a Matilde por exemplo, dizia que não gostava de dormir, mas a Madalena nunca referiu nada.”

4.Alguma vez referiu um espaço do JI em particular?

“O quintal, gosta muito”.

5.Faz comentários acerca do que gostaria de alterar no JI?

“Não”.

Mãe do F. M.

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

“Sim, neste momento tem andado a falar do mosaico, por exemplo, na semana passada fomos ao cinema ver o filme do Asterix e ele disse logo, *Olha mamã um mosaico*. Inicialmente falava mais dos amigos, atualmente fala mais dos projetos que desenvolvem, por exemplo, apesar de não ser do projeto dos peixes partilhou connosco a visita do pai da Lara disse-nos que ele era mergulhador e que usava uma roupa especial e um tubo na boca.”

2.Alguma vez se referiu ao que mais gosta de fazer no JI?

“Acho que é brincar no quintal, gosta muito dos baloiços mas também gosta muito de brincadeiras livres, estou dividida”

3.E ao que menos gosta de fazer?

“Não gosta de estar muito tempo a realizar uma atividade, por exemplo, se for a fazer algo que ele gosta como brincar com os carros é capaz de estar muito tempo agora se for algo que exija concentração após um curto período de tempo dispersa.”

4. Alguma vez referiu um espaço do JI em particular?

“O quintal”.

5. Faz comentários acerca do que gostaria de alterar no JI?

“Não, também nunca lhe perguntei sinceramente, mas ele dizer espontaneamente também não diz”.

Apêndice XXXIV- Transcrição das entrevistas semi-estruturadas com as assistentes operacionais.

Assistente Operacional M.

1. Percebe um interesse especial de alguma criança do grupo por determinado espaço do JI?

“Todos eles gostam muito do quintal, o V. talvez dos pneus, a L. de todos os baloiços, tanto os azuis, como o do pneu, o das escadas, só o vermelho é que não gosta muito, a M.V. e o M. I. sem dúvida os baloiços azuis, o F. M. talvez a bola, só anda mais de baloiço quando os amigos também andam, mas ele não anda muito, o T. sinceramente nem sei, a M. das casinhas e o J. também dos baloiços, mais dos azuis.”

2.E desinteresse?

“Muitos meninos não gostam do salão, não sei porquê, se é por estarem todos juntos, o grupo todo, muita confusão talvez.”

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

“Sei lá.”

Assistente Operacional S.

1. Percebe um interesse especial de alguma criança do grupo por determinado espaço do JI?

“Das crianças mencionadas destaco a zona do quintal como a favorita do M. I. (baloiço), os jogos de tapete para o F.M, a M.V. e a M. gostam do jogo simbólico

(casinha). O T., para além dos jogos de tapete é uma criança interessada em todo o tipo de trabalhos, nomeadamente da área da expressão plástica. A L. gosta do espaço exterior mas também demonstra grande interesse em tarefas da área da expressão plástica. O espaço preferido do V. é, na área da sala, os jogos de tapete.”

2.E desinteresse?

“Não considero que haja desinteresse em qualquer uma das crianças em questão, apenas que, o que as motiva serão por certo coisas, neste caso, espaços diferentes. Talvez referir que destas crianças, a que menos demonstra interesse e que se isola mais será sem dúvida o M. I.

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

“Penso que nesta área tudo o que é diferente e que foge à norma poderá ser interessante para que as suas experiências sejam significativas, no entanto, é difícil dizer algo que eles gostassem de ver alterado. Arriscando, talvez mudar a área da biblioteca com materiais que eles possam explorar de outra forma, como tapetes de histórias etc. Algumas crianças teriam também interesse num espaço, tipo casinha, mas que tivesse vários disfarces de diferentes figuras.”

Apêndice XXXV- Fotografias da recolha de fotografias.



Figura 96- A criança experimenta a máquina fotográfica



Figura 97- A criança fotografa o que mais gosto

Apêndice XXXVI- Fotografias da seleção de fotografias.



Figura 98- A criança reconhece as suas fotografias e seleciona as mais importantes



Figura 99- A criança seleciona as fotos

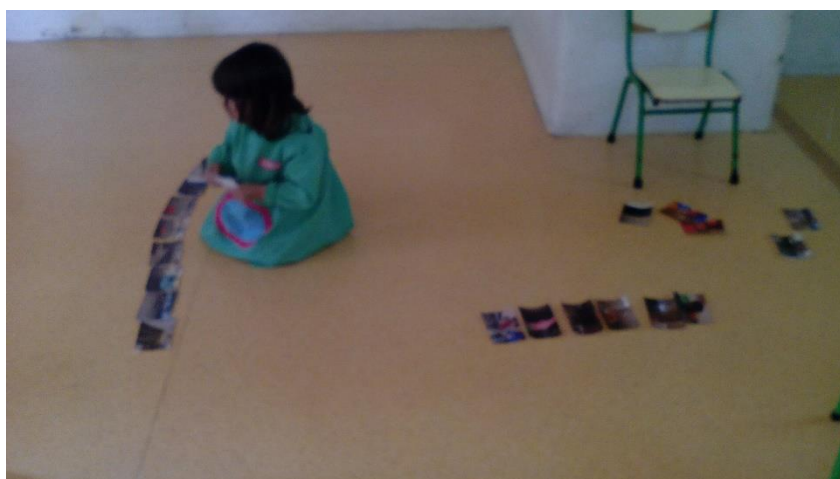


Figura 100- A criança organiza, e posteriormente seleciona as fotografias



Figura 101- A criança seleciona a fotografia mais importante

Apêndice XXXVIII- Fotografias da realização dos mapas.

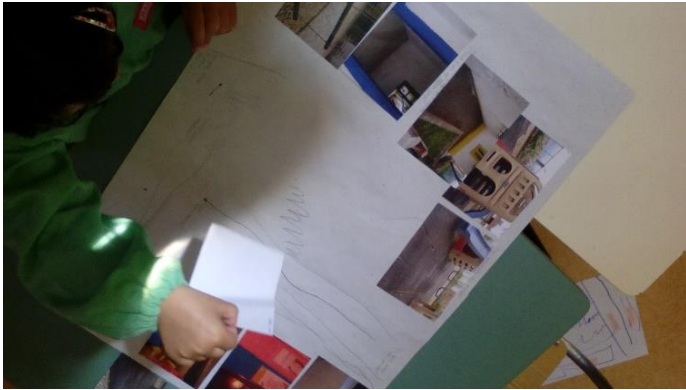


Figura 110- A criança cola as suas fotografias no seu mapa

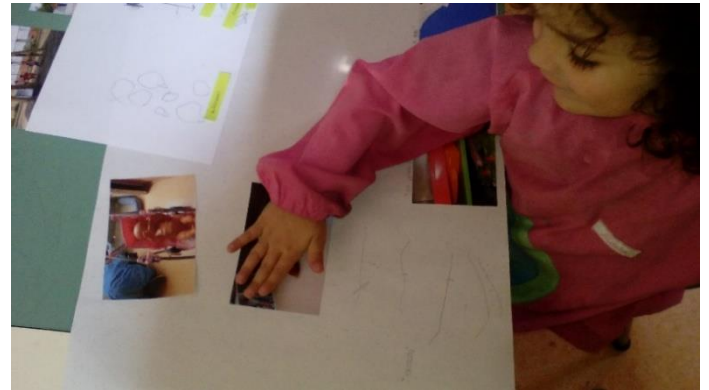


Figura 111- A criança cola as fotografias



Figura 112- Depois de desenhado o itinerário, a criança cola as fotografias



Figura 113- A criança cola as suas fotografias

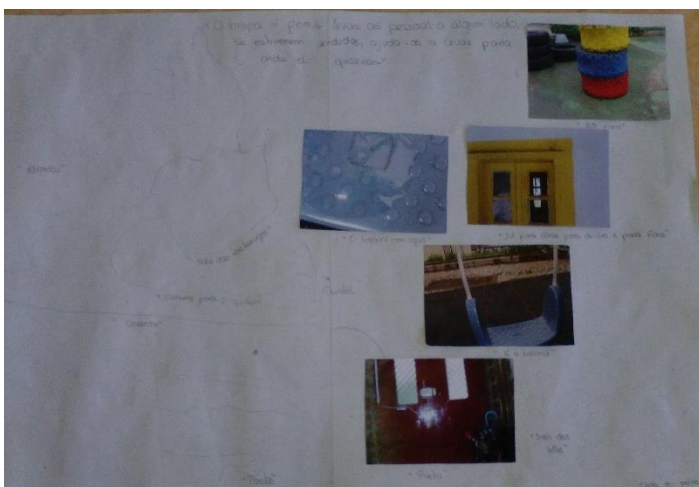


Figura 114- Mapa do M.I.



Figura 115- Mapa da L.



Figura 116- Mapa do J.



Figura 117- Mapa do F.



Figura 118- Mapa do T.

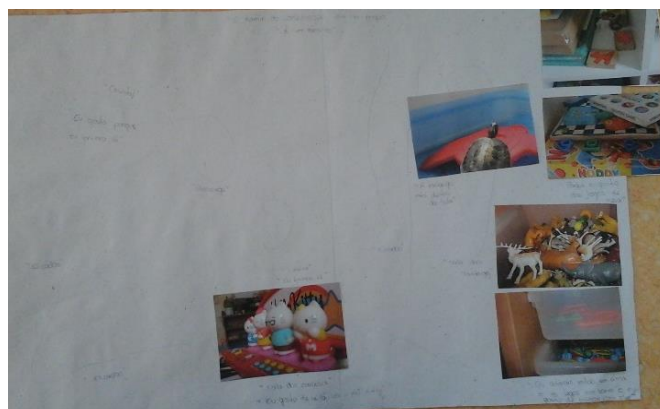


Figura 119- Mapa do V.

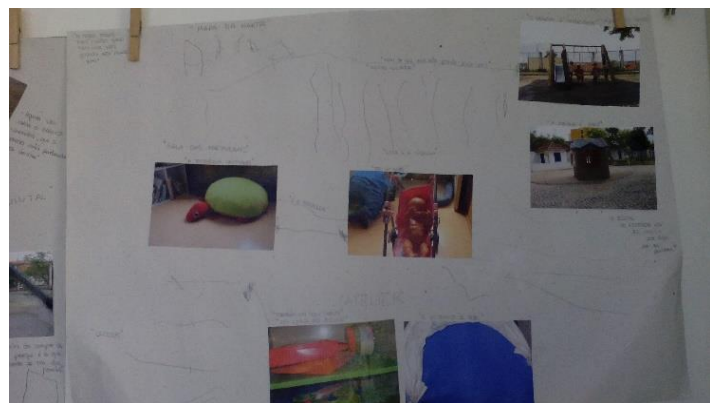


Figura 120- Mapa da M.



Figura 121- Mapa da M.V.

Apêndice XXXIX- Fotografias da construção da manta mágica.



Figura 122- Manta Mágica



Figura 123- Mapa Mágica (Tartarugas e Leões)

Apêndice XL-Análise das respostas das crianças às perguntas da entrevista semiestruturada.

Pergunta	Resposta M.V.	Resposta T.	Resposta M.	Resposta V.	Resposta F.	Resposta J.	Respost L.	Respost M.I.
Gostas de vir ao JI? Porquê?	“Não, gosto mais da minha casa”.	“Siim, gosto de vir porque assim já não fico em casa”.	“Siim, porque faço muitas coisas, em todo o lado”.	“Sim, porque corro”.	“Siim, porque brinco com os meus amigos, com o J. e com o M.”.	Não respondeu .	“Siim, porque é muito fixe”.	Não respondeu.
Quais são os espaços de que mais gostas? Porquê? O que têm de especial?	“Do salão, porque brinco no escorrega”	“Gosto do escorrega, dos baloiços, do baloiço do pneu e do campo de futebol; Gosto da minha sala”.	“Isto, é o escorrega e os baloiços... no quintal; é o meu sítio mais favorito de todos, é o quintal, chamam-lhe quintal em vez de jardim”	“ Da sala porque brinco lá aos animais e aos dragões”.	“O quintal porque gosto”.	“ A sala”.	“Isto são as escadas e o escorrega... o quintal ... só gosto do baloiço, do escorrega e da minha irmã”.	“São os balancés... É no quintal ... Gosto do barco”.
Vais lá muitas vezes? E quando vais, ficas lá muito tempo?	“Siim”.	“Sim, gosto muito de vir ao quintal”.	Não respondeu.	Não respondeu.	“Sim”.	Não respondeu .	“Vou e gostava de ir mais mas vou para outros sítios, a minha irmã puxa-me para outros sítios porque	Não respondeu.

							ela quer”.	
Gostavas de ir mais vezes ou estar mais tempo?	“Siim”.	“Sim, é o meu espaço favorito”.	“Sim gostava de ir mais porque vou lá fazer muitas coisas”	Não respondeu.	“Sim”.	Não respondeu .	“Sim porque é muito fixe”.	“Sim”.
O que é que fazes nesse sítio? Com quem?	“Ando no escorrega e brinco com a L.”.	“Brinco, com o F.M., com o J. e com o M.”	“Ando de baloiços com o F. P, com o F. M. e com a L.G.”	“Brinco com brinquedos do mc donald’s, animais e dragões”, com o M.S. e com os meus amigos... os meus amigos são todos.”	“Brinco com a terra e com os baloiços, com o J. e com o M”.	“Brinco no tapete com os jogos de construção o com o M”.	“Ando nos baloiços e no baloiço de roda... e no escorrega... com muitos meninos, mas com a mana não, ela não gosta, só do barquinho, só anda no de roda e é muito devagarinho”	“Faço corridas com o M, o L, o M.J e todos”.
Há alguma coisa lá que não gastes?	Não respondeu .	Não respondeu .	“Não”.	Não respondeu.	“Sim, do barco... porque não gosto”.	Não respondeu .	“Não gosto daquela fita que o N. pôs no quintal porque queremos entrar lá e não podemos ... não	“Não, gosto de tudo”.

							gosto do campo, só da macaca”	
O que é que mudavas/acrescentavas?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.	“Gostava de ter uma piscina para depois saltar, saltar, saltar...”	Não respondeu	“Tirava aquela fita porque queria ir passear para lá, brincar às pinturas e às cabeleiras e às maquilhadoras”.	“Gostava que houvesse e uma pista de carros para fazer uma corrida de carros ... Um aquário para os peixinhos nadarem, com peixes a sério”.
Quais são os espaços de que não gostas? Porquê?	Não respondeu	“Não gosto do túnel, das três casas e da carrinha”.	“Do dormitório gosto pouco, muito pouco, quase nada porque lá não há brinquedos”	“Não gosto do quintal porque corro e caí e pelas pombas brancas (“flor” branca que cai das árvores).	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	“Gosto de tudo”.
Vais lá muitas vezes? E quando vais, ficas lá muito bem?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
O que é que fazes nesse sítio?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.

Com quem?								
Há alguma coisa lá que gostes?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
O que é que mudavas?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
Existe algum espaço que gostasses de inventar? Qual?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu	Não respondeu	“Siim, às pinturas, às princesas e aos reis”.	Não respondeu.
Para que é que ia servir esse espaço?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
O que é que ias fazer lá?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
Onde é que ia ser esse espaço?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
Como é que ia ser organizado?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
O que é que ia ter?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
Com quem é que gostavas de depois ir a esse espaço?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.

Tabela 2-Análise das respostas das crianças às perguntas da entrevista semiestruturada

Conclusões:

Após uma breve análise posso concluir que o espaço preferido da maioria das crianças é o quintal/jardim porque lhes permite brincar livremente, andar de baloiço e escorrega e ainda, realizar diversos jogos.

Apêndice XLI- Análise das respostas dos pais às perguntas da entrevista semiestruturada.

Pergunta	Resposta da mãe do F.M.	Resposta da mãe da M.V.	Resposta do pai do T.
O(a) seu (sua) filho(a) costuma falar do JI em casa?	“Sim, neste momento tem andado a falar do mosaico, por exemplo, na semana passada fomos ao cinema ver o filme do Asterix e ele disse logo, <i>Olha mamã um mosaico</i> . Inicialmente falava mais dos amigos, atualmente fala mais dos projetos que desenvolvem, por exemplo, apesar de não ser do projeto dos peixes partilhou connosco a visita do pai da L. disse-nos que ele era mergulhador e que usava uma roupa especial e um tubo na boca.”	“Só dos amigos, fala do que fez, do que brincou, do jardim em si não fala”.	“Sim, quando faz alguma coisa engraçada costuma falar daquilo repetitivamente”
Alguma vez se referiu ao que mais gosta de fazer no JI?	“Acho que é brincar no quintal, gosta muito dos baloiços mas também gosta muito de brincadeiras livres, estou dividida”.	“Gosta muito de brincar no quintal, dos baloiços principalmente, às vezes quando não anda chega a casa e diz que não brincou nada, também refere o salão mas nada em concreto.”	“Não, ele entretêm-se quase com tudo, por isso...”
E ao que menos gosta de fazer?	“Não gosta de estar muito tempo a realizar uma atividade, por exemplo, se for a fazer algo que ele gosta como brincar com os carros é capaz de estar muito tempo agora se for algo que exija concentração	“Não, a irmã por exemplo, dizia que não gostava de dormir, mas a M. nunca referiu nada”.	“Não, eu sei que ele não gosta de dormir, nem aqui nem em casa, nem à tarde, nem à noite, tem bastante dificuldade em adormecer”

	após um curto período de tempo dispersa.”		
Alguma vez referiu um espaço do JI em particular?	“O quintal”.	“O quintal, gosta muito”.	“Ele falou do espaço que vocês construíram dos eletrodomésticos. Depois até perguntou se tínhamos lá em casa alguma coisa para trazer, até temos uma máquina de café para trazer mas como é muito pesada temos que tirar algumas peças. Também fala das refeições, que em casa quer sempre ajuda e atenção, e aqui não a tem”.
Faz comentários acerca do que gostaria de alterar no JI?	“Não, também nunca lhe perguntei sinceramente, mas ele dizer espontaneamente também não diz”.	“Não”.	“Não”.

Tabela 3- Análise das respostas dos pais às perguntas da entrevista semiestruturada.

Conclusões:

Após uma breve análise posso concluir que todas as crianças gostam de ir ao JI porque brincam livremente e andam de baloiço e de escorrega no quintal/jardim.

Apêndice XLII- Análise das respostas das assistentes operacionais às perguntas da entrevista semiestruturada.

Pergunta	Resposta da assistente operacional M.	Resposta da assistente operacional S.
Percebe um interesse especial de alguma criança do grupo por determinado espaço do JI?	“Todos eles gostam muito do quintal, o V. talvez dos pneus, a L. de todos os baloiços, tanto os azuis, como o do pneu, o das escadas, só o vermelho é que não gosta muito, a M. e o M. I. sem dúvida os baloiços azuis, o F. M. talvez a bola, só anda mais de baloiço quando os amigos também andam, mas ele não anda muito, o T. sinceramente nem sei, a M. das casinhas e o J. também dos baloiços, mais dos azuis.”	“Das crianças mencionadas destaco a zona do quintal como a favorita do M. I. (baloiço), os jogos de tapete para o F. M., a M. e a M. gostam do jogo simbólico (casinha). O T., para além dos jogos de tapete é uma criança interessada em todo o tipo de trabalhos, nomeadamente da área da expressão plástica. A L. gosta do espaço exterior mas também demonstra grande interesse em tarefas da área da expressão plástica. O espaço preferido do V. é, na área da sala, os jogos de tapete.”
E desinteresse?	“Muitos meninos não gostam do salão, não sei porquê, se é por estarem todos juntos, o grupo todo, muita confusão talvez.”	“Não considero que haja desinteresse em qualquer uma das crianças em questão, apenas que, o que as motiva serão por certo coisas, neste caso, espaços diferentes. Talvez referir que destas crianças, a que menos demonstra interesse e que se isola mais será sem dúvida o M. I.”
Se sim, consegue descrever alguma alteração que essas crianças gostariam de ver concretizada?	“Sei lá.”	“Penso que nesta área tudo o que é diferente e que foge à norma poderá ser interessante para que as suas experiências sejam significativas, no entanto, é difícil dizer algo que eles gostassem de ver alterado. Arriscando, talvez mudar a área da biblioteca com

		materiais que eles possam explorar de outra forma, como tapetes de histórias etc. Algumas crianças teriam também interesse num espaço, tipo casinha, mas que tivesse vários disfarces de diferentes figuras.”
--	--	---

Tabela 4- Análise das respostas das assistentes operacionais às perguntas da entrevista semiestruturada.

Conclusões:

Tal como as próprias crianças e como os pais, também as assistentes operacionais referem que o espaço preferido da maioria das crianças é o quintal/jardim porque lhes permite representar papéis sociais, interagir, andar de baloiço e escorrega, brincar livremente, jogar, explorar, criar e transformar objetos.

Apêndice XLIII- Análise dos comentários realizados pelas crianças durante a recolha de fotografias.

M.V.	T.	M.	V.	F.	J.	L.	M.I.
<p>“Gosto da casa azul”, “Gosto dos baloiços”, “Gosto do ???” (aponta para o campo de jogos), “Não gosto do barco”, “Gosto do dormitório”</p>	<p>“Também gosto da casa azul e da amarela”, “gosto desta cozinha porque sai sempre comida”, “Gosto do salão porque tem brinquedos”, “O M. diz que é uma sala assustadora”, “Gosto deste senhor porque está sempre a olhar para mim”.</p>	<p>“Não gosto do barco porque já não vou lá há muito tempo”, “Vou tirar aos baloiços porque gosto”, “Ao autocarro porque eu sempre brinquei lá”, “a casinha amarela porque eu sempre brinquei lá com os meus amiguinhos”, “vou tirar fotografia aqui porque eu gosto muito de dormir”- “Porque me sinto-me bem”, “Porque como no salão e tem isto” (aponta para brinquedos), “Aqui é importante porque os adultos vão e tem ali uma cabana que eu gostava de saber o que era”, “Porque eu vou a esta sala” (Sala dos</p>	<p>“Só é importante a sala para brincar”, “brinco aos animais com o M. S” (abriu jogo), “jogo com a Margarida-auxiliar ao nobby”, “com o F.M. com estes animais”, (dirige-se à caixa do tapete) “esta caixa tem muitos animais, brinco aqui com o M.”, “Vou tirar á Tartaruga, ela é minha amiga”, “Não gosto das casas de banho”, (entra na sala dos caracóis explora brinquedos e livros, observa as várias zonas,</p>	<p>“Vou tirar a este escorega partido porque não gosto, é lixo”</p>	<p>“ Vou tirar foto ao barco e à casinha porque gosto de brincar lá e também à casa amarela”, “Gosto do salão porque brinco lá, eu gosto muito do escorrega”, “vou tirar foto à sala dos leões porque gostava de vir brincar para aqui”, “Gosto da durinha porque gosto que ela fiquei aqui na sala ao pé de nós”, “gosto da biblioteca porque gosto de ler livros e ao jogos porque gosto de jogar com eles”, “ as casas de banho são importantes para fazer xixi e cocó”, “vou tirar à</p>	<p>“Eu gosto do quintal”, “o dormitório também é importante porque é onde dormimos”, “ as escadas também para subirmos mas são muito perigosas”, “vou tirar às casas de banho porque as professoras dizem para só descarregarmos o autoclismo uma vez”, “os cabides também são muito importantes para pormos as coisas que se trás de casa”, “vou tirar foto à cidade do Tomé, eu</p>	

		<p>Leões), (Sala das Tartarugas) “A tartaruga é importante porque eu sempre vou vê-la e visitá-la, porque gosto de tartarugas”, (Casinha) “Porque eu gosto de brincar na casinha com os ferros que fazem barulho”, (Sala dos Caracóis), (Atelier) “Há uma sala de projetos ali, anda porque temos brinquedinhos e legos” – “O que é que vens cá fazer?” “Projetos” (mostrou o projeto que já tinha feito, mostrou os brinquedos), “Gosto desta cadeira porque pareço uma bebezinha” (sentou-se na cadeira fechou a parte de cima e sorriu) “Ali são outras salas, não posso lá ir, acho que não é importante”, “As casas de banho são macias, para fazer xixi”,</p>	<p>refere os nomes das crianças da sala, mas não refere porque é que gosta daquela sala nem se a acha importante), (dirige-se ao Atelier) “é importante porque tem brinquedos” , “Vamos embora? – “Não, não quero ir para o quintal, quero brincar aqui”- “Porquê?” – “Porque quero brincar sozinho”.</p>		<p>casinha porque a casinha tem muitas coisas para tirar e vou tirar à loja porque gosto de vender coisas e por isso quero tirar uma foto à loja”, “a porta é importante porque é por onde eu saí”, “os cabides também são muito importantes porque costume lá guardar coisas”, “vou tirar uma foto à cidade do Tomé porque ele mora lá, esta é a casa dele”, “o Tomé também é importante porque ele manda caixas para nós”, “gosto muito desta árvore porque é de natal”.</p>	<p>gosto muito porque estão aqui as nossas construções, tirei à minha e à da mana”, “vou tirar a estas casas de banho porque cheiram mal, eu não gosto”, “a cozinha é muito importante porque fazem lá comer para nós comeremos”, “e as mesas e as cadeiras para almoçarmos”</p>	
--	--	---	---	--	--	--	--

		“Vamos ao quintal para ver se há mais alguma coisa importante”, “Estas casas amarela e azul devia ser uma casa enorme”.					
--	--	--	--	--	--	--	--

Tabela 5- Análise dos comentários realizados pelas crianças durante a recolha de fotografias

Conclusões:

Após uma breve análise é-me possível afirmar que algumas crianças encaram o atelier, as áreas da sala de atividades, o quintal e o salão como espaços de descoberta, de exploração, de criação e de transformação de objetos, e ainda, a “casinha” de jogo simbólico, a “casinha” dos cabides e as “casinhas” do quintal como espaços do “faz-de-conta”, onde representam papéis sociais e interagem umas com as outras. Foi também através desta análise que me foi possível identificar outra temática: a das relações; através dos comentários feitos pelas crianças durante a recolha de fotografias compreendi que as mesmas associam aos espaços relações entre pares e familiares.

Apêndice XLIV- Análise dos comentários realizados pelas crianças durante a seleção das fotografias.

M.V.	T.	M.	V.	F.	J.	L.	M. I.
	<p>“Quero a do campo futebol porque vou lá muitas vezes jogar futebol com o D; A casa amarela porque esta lá a M, o F. P. e a M. L; Aquela cor de laranja porque está sempre lá em cima; A do pneu porque o F. P. está lá a brincar e comigo; Este senhor está sempre a olhar para nós quando estamos a subir; A do barco quando ele estava com água e terra; O baloiço vermelho porque está sempre pendurado na árvore, A árvore porque tem muitas ramas e está ao pé do barco”</p>	<p>“Gosto do contador porque um dia eu fui lá e gostei só que depois mudei de lado, fui para ao pé do M. para o espaço das sensações; Quero a casa porque eu sempre vou lá brincar; Também quero esta da tartaruga porque uma vez fui lá e saltei, chama-se tartaruga saltitante porque eu algumas vezes fui lá para saltar e ela deu para saltar; Quero</p>		<p>“As escadas são importantes para nós subirmos, subirmos, e para irmos para o quintal; Vamos por aqui por aqui e depois vamos para o quintal, para a nossa sala e para o salão; Eu gosto do atelier é lá para cima, tenho que fazer lá motas e jipes; Esta é do quintal tava a chover e depois eu deitei tudo ao chão; A sanita é para fazer xixi; Aqui é para lavar as mãos; Esta era um escorrega mas está desmontado, agora é lixo; Essa não está partida, estava mas já não estava, eu brinco aqui mas só brinco um bocadinho com a M. L; Esta é a sala da minha mãe”</p>		<p>“Esta da árvore mas não podemos apanhar tudo senão já não nascem mais, porque nós depois não há frutas para nós lá apanharmos, porque o pai, eu e a J., e a mãe e o mano temos que comer cerejas, essas frutinhas das árvores; As escadas são importantes mas não se pode saltar nas escadas porque podemos cair, quando a mamã era pequenina saltava nas escadas e caía; Estes são os pés da M, são as sapatilhas da M, não se pode subir ao contrário só descer, tem que ser pelas escadas do escorrega é muito</p>	<p>“Eu quero esta dos balancés porque gosto mais do quintal e gosto de brincar ao pé dos baloiços; Eu brinco nos baloiços com o M. S; Quero esta também porque eu e o M. S. brincamos com os outros e rolamos no chão como uma bola (pneu); Esta porque é importante para entrar e sair do jardim (porta); Esta porque posso olhar para fora (para a rua) e para dentro da casa; E esta porque gosto de água para chapinhar”</p>

		esta, é uma coisa de bebé, um ovo de bebé, eu gosto de ser bebé; A dos baloiços porque é a mais importante porque eu nunca fui lá, só fui lá duas ou três; E esta da casinha porque eu algumas vezes fui lá brincar com a M, ao baile e aos bebés, gosto dos bebés e de tudo”				perigoso; Esta porque não se pode pintar as paredes porque depois não sai, nós quando eramos bebés, eu e a J. também pintámos as paredes do sótão, mas não se pode porque depois não sai; o dormitório é importante mas não se pode saltar em cima das camas; Esta é o triciclo da J, está na cidade do Tomé”	
--	--	---	--	--	--	---	--

Tabela 6- Análise dos comentários realizados pelas crianças durante a seleção de fotografias.

Conclusões:

Após uma breve análise é-me possível afirmar que algumas crianças referem alguns espaços como acessos/elos de ligação, como é o caso da porta de entrada e das escadas e outros como espaços de acesso reservado, como as “escadas dos fantasmas”, as “portas pequeninas”, a “gruta (quintal) e as “manilhas” (quintal). Para além destes, ainda são referidos espaços de identidade/individualidade, como é o caso dos cabides.

Apêndice XLV- Análise dos espaços visitados pelas crianças durante os circuitos.

Espaços visitados	M.V.	T.	M.	V.	F.	J.	L.	M.I.
Hall de entrada	X	X				X	X	X
Corredor	X	X	X	X	X	X	X	X
Escadas	X	X	X	X	X	X	X	X
Sala das Tartarugas	X		X	X		X	X	X
Sala dos Leões			X		X	X	X	
Sala dos Caracóis	X		X	X	X			
Sala dos Peixes					X	X		
Casinha (Jogo simbólico)	X		X			X	X	
Salão Polivalente/Refeitório			X	X	X	X	X	
Cozinha							X	
Ginásio/Dormitório	X		X				X	
Casas de Banho			X		X	X	X	
Quintal	X	X	X		X	X	X	X
Atelier			X	X	X	X	X	
Biblioteca						X	X	
Espaço <i>snoozeland</i>								
Cabides						X	X	
Total	8	4	11	6	9	13	14	5

Tabela 7- Análise dos espaços visitados pelas crianças durante os circuitos.**Conclusões:**

Também através dos circuitos e dos comentários feitos pelas crianças durante os mesmos pude confirmar que o espaço preferido da maioria é o quintal/jardim.

Apêndice XLVI- Categorização dos dados da abordagem de mosaico.

ESPAÇOS

ACESSOS (ELOS DE LIGAÇÃO)

Porta de entrada

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

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

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

Escadas

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

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

DESCOBERTA (EXPLORAÇÃO, CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DE OBJETOS)

Atelier

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

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

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

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

Áreas da sala de atividades

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

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

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

Quintal

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

Salão

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

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

ESPAÇOS

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

"Casinha" de jogo simbólico

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

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

"Casinha dos Cabides"

"Porque eu brinco lá" (R. S.)

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

"Casinhas" do Quintal

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

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

Quintal

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

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

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

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

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

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

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

Salão

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

ESPAÇOS

ACESSO RESERVADO

ESPAÇOS INTERDITOS

“Escadas dos Fantasmas”

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

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

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

“Portas Pequenas”

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

ESPAÇOS DE RECOLHIMENTO

“Gruta” (Quintal)

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

Manilhas (Quintal)

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

IDENTIDADE/INDIVIDUALIDADE

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

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

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

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

RELAÇÕES

...ENTRE PARES

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

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

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

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

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

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

...FAMILIARES

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

“Esta é a sala da minha mãe” (F. M.)

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

Depois de analisados os dados resultantes da implementação do mosaico na sala das tartarugas e na sala dos leões, foi feita uma análise conjunta, que mais tarde originou a categorização acima exposta.

Apêndice XLVII- Planificação em teia do “atelier” e da “biblioteca”.

Planificação

Projeto: Abordagem Mosaico- (Se o pombal... fosse um atelier)					
Grupo: 4 crianças de 3 anos (Sala das “Tartarugas”) + 4 crianças de 5 anos (Sala dos “Leões”)					
Educadoras Cooperantes: Joana Vila Nova e Raquel Maricato					
Objetivos	Áreas/Espaços	Organização do Grupo	Estratégias/Atividades	Recursos Materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os interesses das crianças na dinamização do pombal; • Reestruturar o espaço exterior partindo das múltiplas linguagens das crianças; • Manipular diferentes materiais estimulando a motricidade fina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pequeno Grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limpar o espaço; • Recolher material de desgaste e organizá-lo; • Construir cavaletes; • Elaborar instrumentos musicais não convencionais e organizá-los. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material de limpeza (vassoura, detergente, pá, saco para o lixo...); • Material de desgaste (pincéis, tintas, marcadores...) • Caixas de Cartão; • Objetos sonoros (latas, caricas, tampas de panelas...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos (escritos, fotográficos áudios)

Projeto: Abordagem Mosaico- (Se a casinha azul...fosse uma **biblioteca**)

Grupo: 4 crianças de 3 anos (Sala das “Tartarugas”) + 4 crianças de 5 anos (Sala dos “Leões”)

Educadoras Cooperantes: Joana Vila Nova e Raquel Maricato

Objetivos	Áreas/Espaços	Organização do Grupo	Estratégias/Atividades	Recursos Materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os interesses das crianças na dinamização das casinhas do espaço exterior; • Reestruturar o espaço exterior partindo das múltiplas linguagens das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pequeno Grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limpar o espaço; • Construir estantes; • Confeccionar assentos; • Recolher livros e organizá-los nas estantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material de limpeza (vassoura, detergente, pá, saco para o lixo...); • Caixas de madeira (fruta); • Material de desgaste (pincéis, tintas...) • Pneus; • Tecido; • Almofadas; • Livros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos (escritos, fotografias e áudios)

Propostas das Crianças:

Reflexão das atividades/prática:

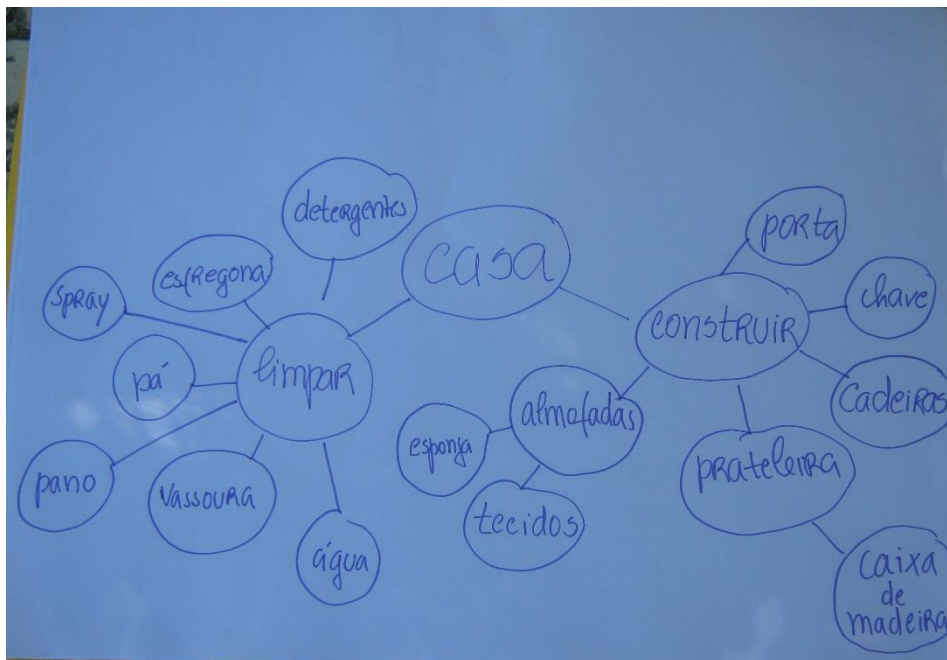


Figura 124- Planificação em teia do projeto "da biblioteca"



Figura 125- Planificação em teia do projeto "do atelier"

Apêndice XLVIII- Fotografias da construção do “atelier” e da “biblioteca”.



Figura 126- As crianças constroem instrumentos musicais para o atelier



Figura 127- As crianças mostram os seus instrumentos musicais

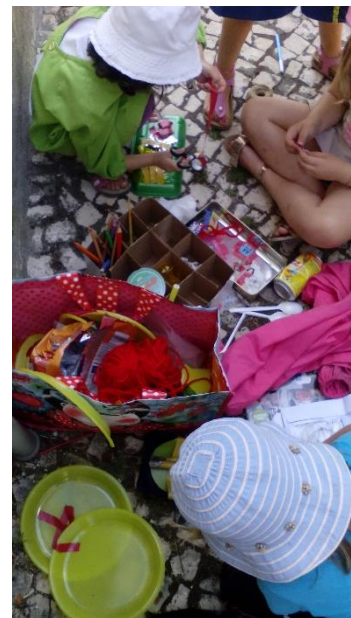


Figura 128- As crianças constroem instrumentos musicais



Figura 129- Exterior do atelier



Figura 130- Interior do atelier



Figura 131- Interior do atelier com instrumentos musicais construídos pelas crianças



Figura 132- Cavalete do atelier



Figura 133- Exterior do atelier



Figura 134- As crianças pintam as estantes para os livros



Figura 135- Os livros da biblioteca.



Figura 136- As almofadas decoradas pelas crianças



Figura 137- As crianças pintam os "puffs"

Apêndice XLIX- Fotografias do convite.



Figura 138- As crianças escrevem o convite



Figura 139- A criança decora o convite, consoante o seu projeto

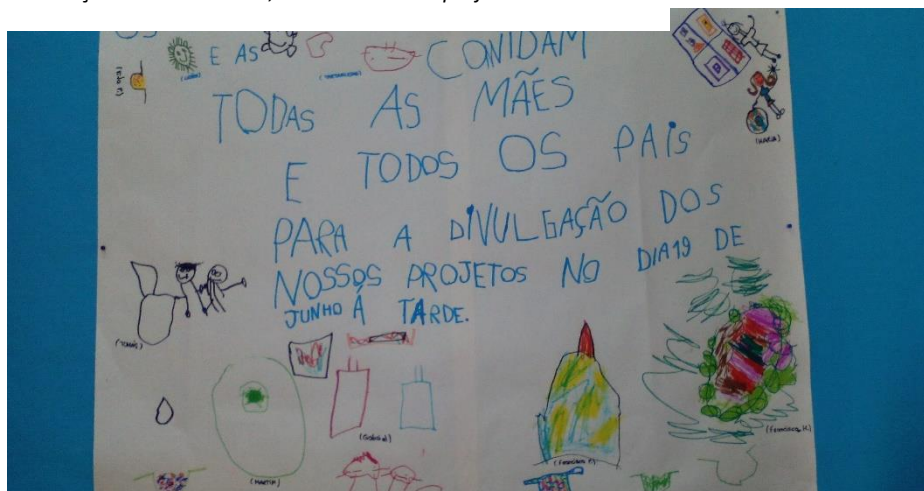


Figura 140- Convite para a divulgação de todos os projetos

Apêndice L- Fotografias da divulgação dos projetos.



Figura 141- Divulgação de todos os projetos em forma de labirinto



Figura 142- A criança mostra ao pai o "seu" projeto



Figura 143- A criança recunhe-se nos diferentes momentos do projeto



Figura 144- A criança identifica o "seu" projeto



Figura 145- Projeto "dos bebés", desenvolvido na sala das tartarugas, com crianças de 3 anos



Figura 146- Projeto "dos peixes", também desenvolvido na sala das tartarugas, com crianças de 3 anos



Figura 147- Projeto "dos momentos", desenvolvido na sala dos leões, com crianças de 5 anos



Figura 148- Projeto "das poções mal cheirosas", também desenvolvido na sala dos leões, com crianças de 5 anos



Figura 149- Mãe e filha dão feedback da divulgação

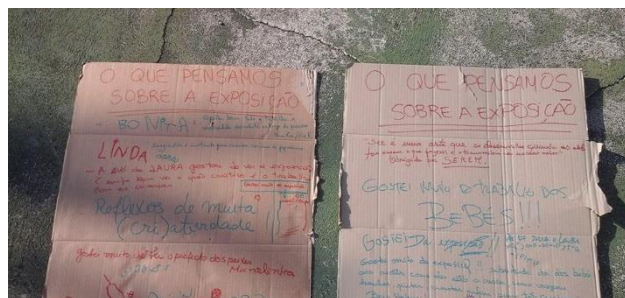


Figura 150- Feedback dos pais acerca da divulgação