

Marta Sofia Ricardo Ramos

# **Relatório Final**

## **Viagem na Educação**

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada 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 Ana Maria Albuquerque

Orientador: Professor Mestre Philippe Bernard Loff

Data da realização da Prova Pública: 27 de julho de 2015

Classificação: Dezassete (17) valores

*“Educar é viajar no mundo do outro sem nunca penetrar nele. É usar o que pensamos para nos transformar no que somos.*

*O maior educador não é o que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta erros, mas que os previne. Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a refletir. Não é o que desiste facilmente, mas o que estimula sempre a começar de novo.*

*Um bom educador abraça quando todos rejeitam; anima quando todos condenam; aplaude os que nunca subiram ao pódio; vibra com a coragem de disputar dos que ficaram nos últimos lugares. Não procura o seu próprio brilho, mas faz-se pequeno para tornar os seus filhos, alunos e colegas de trabalho grandes.”*

*Fernando Pessoa*

## **Agradecimentos**

Ao longo da vida, passamos por diversas etapas que nos fazem crescer enquanto indivíduos. Essas etapas são acompanhadas por várias pessoas que, direta e indiretamente, contribuem para o sucesso das mesmas. A obtenção deste grau académico assume-se como mais uma etapa vencida, que contou com o contributo de várias pessoas, as quais não posso deixar de prestar o meu sincero agradecimento.

A toda a minha família, em especial, aos melhores que podia ter tido: mãe, pai e irmã pelo grande esforço que fizeram para que conseguisse concretizar este sonho e por, apesar de todas as adversidades, nunca me deixarem desistir.

Ao Guilherme, por todo o amor, carinho, apoio e compreensão ao longo deste percurso, pelas palavras certas nos momentos mais precisos e também pela paciência. Afinal, foi na esperança de concretizar um sonho que me cruzei com ele.

Às amigas para a vida, Adriana Martins, Ana Rita Neto, Andreia Ferreira e Joana Sousa que sempre estiveram presentes e partilharam comigo os momentos mais importantes. Obrigada pela vossa amizade!

À minha amiga Cristina Santos, que apesar da distância, tentou sempre dar-me uma palavra amiga nos momentos menos bons. À Liliana Mendes pela ternura que manteve sempre comigo, mesmo depois de ter terminado o seu percurso académico e de ter seguido o seu caminho. Às duas, agradeço ainda o apoio que me facultaram na elaboração deste escrito. De igual forma, agradeço também à minha madrinha de curso, Patrícia Luís, que me acompanhou com muita dedicação desde o início, dando-me a conhecer uma cidade pela qual me apaixonei. Fico-lhe grata por toda a ajuda que me prestou ao longo deste percurso.

A todos os colegas que fizeram parte das turmas que integrei ao longo deste percurso.

À Professora Doutora Vera do Vale e ao Mestre Philippe Loff pela orientação incansável, disponibilidade e sábios ensinamentos. Às Professoras Doutoras Ana Coelho e Joana Chélinho e restantes docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra pelos valiosos ensinamentos, contribuindo, sem margem para dúvidas, para a minha formação pessoal e profissional.

A todas as educadoras e professoras cooperantes que me orientaram e supervisionaram nas práticas formativas, contribuindo para o meu crescimento enquanto profissional de educação.

E, por fim, a Coimbra por me ter recebido menina e me ter tornado mulher.

*O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.*

Fernando Pessoa



## **Viagem na educação**

**Resumo:** No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizei o presente Relatório Final que é espelho de todo o itinerário formativo desenvolvido, bem como das experiências significativas da prática de ensino supervisionada em ambos os níveis educativos.

Este documento inicia-se com a contextualização e itinerário formativo onde são dadas a conhecer as realidades vivenciadas nos dois contextos. Seguidamente, apresentam-se diversas experiências que considerei relevantes no processo formativo, baseadas numa análise crítico-reflexiva. Deste modo, encontrar-se-ão temáticas como a importância das regras na sala de atividades, o envolvimento das famílias no processo educativo, a utilização do jogo no processo de ensino-aprendizagem, a lecionação das ciências no 1.º CEB e, como dimensão transversal, o espaço como elemento curricular. Com a finalidade de perceber as perspetivas das crianças e os seus interesses no Jardim de Infância, surge ainda um trabalho investigativo.

A prática pedagógica, quer em contexto Pré-Escolar, quer em 1.º CEB, contribuiu para a minha formação pessoal, académica, científica e pedagógica, permitindo-me observar, experimentar e, acima de tudo, refletir.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Vozes das crianças.

## **Education Travel**

**Abstract:** Regarding the Pre and Primary School, i composed the present final report that mirrors the whole formative path, as it mirrors the significant experiences of supervised teaching practice from both educational levels.

This document begins with the contextualization of the formative path where are made known the realities lived in both contexts. Subsequently are presented various experiences that i considered relevant in the formative path, based on a critical reflective analysis. This way, will be found topics such as the importance of rules in the activities room, the family involvement in the educational process, the use of games in the teaching-learning process, the teaching of experimental experiences in primary school and , regarding both levels, the space as curricular element. In order to perceive the perspectives of children and their interests in Kindergarten, also comes an investigative work.

The pedagogical practice both in Preschool context, and in Primary School contributed to my personal, academic, scientific and pedagogical training, allowing me to observe, experience and, above all, reflect.

**Keywords:** Pre-school Education, Primary School, Voices of children.

## Sumário

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                 | 1  |
| PARTE I                                                                         |    |
| Contextualização e itinerário formativo.....                                    | 5  |
| Secção A – Educação Pré-Escolar.....                                            | 7  |
| Nota introdutória.....                                                          | 9  |
| 1. Contextualização.....                                                        | 10 |
| 1.1.Caraterização da instituição.....                                           | 10 |
| 1.2. Recursos físicos.....                                                      | 10 |
| 1.3. Recursos humanos.....                                                      | 11 |
| 1.4. Organização do tempo.....                                                  | 12 |
| 1.5. Projeto Educativo do Jardim de Infância.....                               | 12 |
| 1.6. Caraterização do grupo.....                                                | 13 |
| 2. Organização do ambiente educativo.....                                       | 15 |
| 2.1. Caraterização do espaço pedagógico.....                                    | 15 |
| 2.2. Projeto de sala.....                                                       | 17 |
| 2.3. Planeamento do processo educativo.....                                     | 17 |
| 3. Intervenção educativa.....                                                   | 21 |
| 3.1.Fase preparatória.....                                                      | 21 |
| 3.2. Fase de reconhecimento.....                                                | 22 |
| 3.3. Fase de integração.....                                                    | 22 |
| 3.4. Fase de implementação.....                                                 | 23 |
| 3.5. Implementação e desenvolvimento de um Projeto Pedagógico: As<br>cores..... | 24 |
| Secção B – O 1.º Ciclo do Ensino Básico.....                                    | 33 |
| Nota introdutória.....                                                          | 35 |
| 1. Contextualização.....                                                        | 37 |
| 1.1.Caraterização do agrupamento.....                                           | 37 |
| 1.2. Caraterização da instituição.....                                          | 38 |
| 1.3. Caraterização da turma.....                                                | 39 |
| 2. Organização do Ambiente Educativo.....                                       | 40 |

|                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1. Caraterização do espaço pedagógico.....                                                                              | 40  |
| 2.2. Planeamento do processo educativo.....                                                                               | 42  |
| 3. Intervenção educativa.....                                                                                             | 46  |
| 3.1. Fase de observação e integração.....                                                                                 | 46  |
| 3.2. Fase de intervenção.....                                                                                             | 48  |
| PARTE II                                                                                                                  |     |
| Experiências-chave.....                                                                                                   | 55  |
| Nota introdutória.....                                                                                                    | 57  |
| 1. “Porta-te bem!” Como? – As Regras da Sala - .....                                                                      | 58  |
| 2. Os encarregados de educação também são educadores! – Envolvimento das famílias no processo educativo - .....           | 65  |
| 3. A jogar também se aprende – o jogo no processo de ensino e aprendizagem.....                                           | 72  |
| 3.1. A experiência entre paredes.....                                                                                     | 71  |
| 3.2. A experiência fora de portas.....                                                                                    | 79  |
| 4. Aprender ciência – o Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....                               | 83  |
| 5. Uma experiência de transição: (En)cantos de crianças e alunos – o espaço como elemento curricular.....                 | 90  |
| 5.1. Atravessar de fronteiras – Importância da transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 90  |
| 5.2. O espaço nos processos de transição – uma oportunidade educativa.....                                                | 92  |
| 5.3. Conformidades entre níveis – O Cantinho da Leitura.....                                                              | 95  |
| 6. <i>As vozes das crianças</i> : um exercício investigativo.....                                                         | 99  |
| 6.1. As vozes das crianças na atualidade.....                                                                             | 98  |
| 6.2. A Abordagem de Mosaico.....                                                                                          | 101 |
| 6.3. Questões éticas.....                                                                                                 | 102 |
| 6.4. Participantes.....                                                                                                   | 103 |
| 6.5. Metodologia utilizada.....                                                                                           | 104 |
| 6.6. Recolha e tratamento de dados.....                                                                                   | 105 |
| 6.6.1. Triangulação dos dados.....                                                                                        | 108 |
| 6.7. Apresentação de resultados.....                                                                                      | 108 |

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| 6.8. Conclusões.....            | 117 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....       | 121 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 127 |
| APÊNDICES.....                  | 146 |

## **Sumário de Apêndices**

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Apêndice 1 – Espaço exterior do Jardim de Infância.....                          | 147 |
| Apêndice 2 – Estrutura diária temporal do Jardim de Infância.....                | 148 |
| Apêndice 3 – Constituição do grupo de crianças (tabela e respetivo gráfico)..... | 149 |
| Apêndice 4 – Sala de atividades vermelha.....                                    | 149 |
| Apêndice 5 – Tabela de marcação das presenças.....                               | 150 |
| Apêndice 6 – Registo de tempo.....                                               | 150 |
| Apêndice 7 – Área do jogo simbólico.....                                         | 151 |
| Apêndice 8 – Área da expressão plástica.....                                     | 152 |
| Apêndice 9 – Área da biblioteca.....                                             | 152 |
| Apêndice 10 – Área da experimentação e da matemática.....                        | 153 |
| Apêndice 11 – Área das construções.....                                          | 153 |
| Apêndice 12 – Área da comunicação e discussão.....                               | 154 |
| Apêndice 13 – Exposição de trabalhos.....                                        | 155 |
| Apêndice 14 – Jogos.....                                                         | 156 |
| Apêndice 15 – Atividade da Páscoa.....                                           | 157 |
| Apêndice 16 – Atividade do dia 25 de abril.....                                  | 158 |
| Apêndice 17 – Atividades do dia da mãe.....                                      | 159 |
| Apêndice 18 – Preenchimento da tabela da associação da cor ao sentimento.....    | 161 |
| Apêndice 19 – Teia inicial do projeto.....                                       | 162 |
| Apêndice 20 – Atividade das cores primárias.....                                 | 162 |
| Apêndice 21 – Atividades das cores secundárias.....                              | 163 |
| Apêndice 22 – Atividade das cores neutras.....                                   | 163 |
| Apêndice 23 – Atividade das cores quentes e frias.....                           | 164 |
| Apêndice 24 – Atividades do arco-íris.....                                       | 165 |
| Apêndice 25 – Atividades do urso-panda.....                                      | 168 |

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Apêndice 26 – Atividades do camaleão.....                                        | 170 |
| Apêndice 27 – Atividades da vaca.....                                            | 171 |
| Apêndice 28 – Atividades do papagaio.....                                        | 172 |
| Apêndice 39 e 30 – Atividades do pinguim e da orca.....                          | 174 |
| Apêndice 31 – Atividades da borboleta.....                                       | 175 |
| Apêndice 32 – Atividades da zebra.....                                           | 177 |
| Apêndice 33 – Atividades da andorinha.....                                       | 179 |
| Apêndice 34 – Atividades da avestruz.....                                        | 180 |
| Apêndice 35 – Atividades do peixe palhaço e do peixe anjo.....                   | 181 |
| Apêndice 36 – Teia final do projeto.....                                         | 182 |
| Apêndice 37 – Divulgação do projeto: exposição.....                              | 182 |
| Apêndice 38 a 41 – Seleção de planificação do projeto desenvolvido.....          | 185 |
| Apêndice 42 – Construção do gráfico de barras e gráfico de barras final.....     | 199 |
| Apêndice 43 – Construção da tabela com as características de cada animal.....    | 200 |
| Apêndice 44 – Expressão do corpo através da música.....                          | 201 |
| Apêndice 45 – Espaço exterior da escola básica.....                              | 202 |
| Apêndice 46 – Horário semanal das turmas do 1.º e 4.º anos.....                  | 203 |
| Apêndice 47 - Constituição do grupo de alunos do 1.º CEB (tabela e gráfico)..... | 204 |
| Apêndice 48 – Sala de aula do 1.º CEB.....                                       | 205 |
| Apêndice 49 – Regras da sala de atividades de EPE.....                           | 206 |
| Apêndice 50 – Dramatização das regras.....                                       | 207 |
| Apêndice 51 – Dramatização das consequências positivas e negativas.....          | 208 |
| Apêndice 52 – Novas regras da sala de atividades elaboradas pelo grupo.....      | 210 |
| Apêndice 53 - Contrato comportamental negociado com as crianças.....             | 211 |
| Apêndice 54 – Parecer das famílias acerca do projeto “As Cores”.....             | 213 |
| Apêndice 55 – Jogo da <i>Cartola Mágica</i> .....                                | 215 |
| Apêndice 56 – Jogo <i>Prevenção rodoviária e acidentes domésticos</i> .....      | 216 |
| Apêndice 57 – Dramatização dos dias da semana.....                               | 217 |
| Apêndice 58 – <i>Loto das adições e subtrações</i> .....                         | 218 |
| Apêndice 59 – Friso cronológico.....                                             | 218 |
| Apêndice 60 – Sistema Solar.....                                                 | 219 |

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Apêndice 61 – Atividade prática de verificação: elaboração de um sabonete.....                                    | 220 |
| Apêndice 62 - Atividade prática de verificação: realização de um bolo.....                                        | 221 |
| Apêndice 63 - Atividade prática de verificação: circuito elétrico.....                                            | 222 |
| Apêndice 64 – Atividade prática de verificação: opaco, translúcido e transparente.....                            | 225 |
| Apêndice 65 – Atividade prática de verificação: corpos luminosos e corpos iluminados e “De que cor é a luz?”..... | 227 |
| Apêndice 66 – Atividade prática de verificação: Solidificação.....                                                | 232 |
| Apêndice 67 – Documento de autorização à realização do estudo “As vozes das crianças”.....                        | 234 |
| Apêndice 68 – Questões orientadoras dos questionários realizados.....                                             | 235 |
| Apêndice 69 – Pinturas realizadas pelas crianças: “No Jardim de Infância eu sinto-me...”.....                     | 236 |
| Apêndice 70 – Mapas da criança S. e da criança M.....                                                             | 237 |
| Apêndice 71 – Tapete Mágico.....                                                                                  | 239 |
| Apêndice 72 – Categorização dos dados.....                                                                        | 240 |
| Apêndice 73 – Triangulação dos dados.....                                                                         | 251 |

## **Abreviaturas**

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CEPI – Centro Educação para a Infância

CAF – Componente de Apoio à Família

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

EB – Educação Básica

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

## **Tabelas**

|                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 – Estrutura diária temporal do Jardim de Infância.....                               | 148 |
| Tabela 2 – Constituição do grupo de crianças do Pré-Escolar.....                              | 149 |
| Tabela 3 – Horário Semanal da turma do 1.º e 4.º ano do 1.º CEB.....                          | 203 |
| Tabela 4 - Constituição do grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....                 | 204 |
| Tabela 5 – Respostas das crianças acerca da temática “Como se sentem quando vêm ao JI?” ..... | 105 |
| Tabela 6 – Conversa com as crianças envolvidas no estudo.....                                 | 106 |
| Tabela 7 – Locais de interesse no JI para a criança S.....                                    | 109 |
| Tabela 8 – O que a criança S. mais gosta e menos gosta de fazer no JI.....                    | 111 |
| Tabela 9 – Razão pela qual a criança S. vai ao JI.....                                        | 112 |
| Tabela 10 – O que a criança S. alteraria no JI.....                                           | 112 |
| Tabela 11 – Locais de interesse no JI para a criança M.....                                   | 113 |
| Tabela 12 – O que a criança M. mais gosta e menos gosta de fazer no JI.....                   | 115 |
| Tabela 13 – Razão pela qual a criança M. vai ao JI.....                                       | 116 |
| Tabela 14 – O que a criança M. alteraria no JI.....                                           | 117 |

## **Gráficos**

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 – Constituição do grupo de crianças do Pré-Escolar.....              | 149 |
| Gráfico 2 – Constituição do grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 204 |

# **INTRODUÇÃO**



O presente documento foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e Prática Educativa II, que integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, no decorrer do ano letivo de 2013/2014 e 2014/2015, sob diretrizes da Professora Doutora Vera do Vale e do Professor Philippe Bernard Loff.

Este documento, intitulado de *Viagem na Educação*, tem como objetivo primordial o conhecimento e a caracterização da intervenção educativa, realizada nos dois estágios pedagógicos, uma vez que, um relatório final deve “refletir o percurso formativo, bem como a atitude crítica e reflexiva em relação a esse percurso” (Regulamento dos Mestrados em Educação Pré-Escolar, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, 2013/2014<sup>1</sup>). Pretende-se ainda demonstrar, de uma forma muito sintetizada, todo o percurso formativo fazendo referência aos conhecimentos e às competências adquiridas, bem como às experiências vivenciadas e desafios ultrapassados.

A prática pedagógica em Jardim de Infância, teve início a dezanove de março de dois mil e catorze e término a treze de junho do mesmo ano. Relativamente à prática pedagógica em 1.º Ciclo, esta iniciou-se dia vinte e sete de outubro de dois mil e catorze e terminou a quatro de fevereiro de dois mil e quinze.

Ademais, o relatório aqui patenteado encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte refere-se à contextualização e itinerário formativo, subdividida na secção A e B, referindo-se estas à Educação Pré-Escolar e ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestas secções apresento e caracterizo os centros de estágio, os grupos de crianças, as dinâmicas das salas e a prática da educadora/professora cooperante. A segunda parte deste relatório espelha as seis experiências mais significativas que tive oportunidade de presenciar: duas relacionadas com a Educação Pré-Escolar, duas referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma transversal a estes dois contextos e, por fim, uma breve explicação da investigação realizada acerca das vozes das crianças e apresentação de resultados.

---

<sup>1</sup> Regulamento dos Mestrados em Educação Pré-Escolar, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, 2013/2014, Coimbra.



# **PARTE I**

**- Contextualização e itinerário formativo -**



## **Secção A**

### **◆ Educação Pré-Escolar ◆**

*Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.*

Anísio Teixeira



### **Nota introdutória**

De acordo com o princípio geral (artigo 2.º) da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Podem frequentar a Educação Pré-Escolar crianças a partir dos 3 anos de idade até ao seu ingresso na escolaridade obrigatória (1.º Ciclo do Ensino Básico<sup>2</sup>), uma vez que a frequência da Educação Pré-Escolar é facultativa. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>3</sup>, esta etapa não possui como finalidade a preparação para a escolaridade obrigatória, mas o desenvolvimento das competências básicas necessárias para que as crianças alcancem com sucesso a etapa que se segue (ME, 1997). A Educação Pré-Escolar é ministrada, tal como o nome indica, em estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, sendo que, estas instituições têm à disposição de quem frequenta, serviços orientados para o desenvolvimento da criança, oferecendo-lhe atividades educativas e atividades de apoio à componente familiar (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Ao longo do processo educativo, a orientação e o apoio do educador são fundamentais. Este deverá ter em conta as características, as necessidades e os gostos de cada criança e do grupo onde se insere, atribuindo-lhes um papel ativo e auxiliando-as na construção progressiva dos seus saberes e das suas aprendizagens. Sendo assim, a Educação Pré-Escolar “deverá familiarizar a criança com um contexto educativo culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender” (ME, 1997, p. 93).

Na secção que se segue, está patenteada a análise do contexto educativo referente à prática pedagógica supervisionada no âmbito da Educação Pré-Escolar. Esta reparte-se em três segmentos, sendo que o primeiro diz respeito à contextualização, onde é realizada a caracterização da instituição, dos recursos físicos e humanos e a organização do tempo. Na mesma faz-se ainda referência ao projeto

---

<sup>2</sup> A partir deste momento, 1.º Ciclo do Ensino Básico designar-se-á por 1.º CEB.

<sup>3</sup> A partir deste momento, Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar designar-se-á por OCEPE.

educativo do Jardim de Infância e à caracterização do grupo. Segue-se a organização do ambiente educativo que integra a caracterização do espaço pedagógico, o projeto de sala e o planeamento do processo educativo. Por fim, apresenta-se reflexivamente a descrição da intervenção educativa abrangente às diferentes fases da prática formativa em Educação Pré-Escolar.

## **1. Contextualização**

### **1.1. Caracterização da instituição**

A prática educativa de Educação Pré-Escolar que aqui se descreve concretizou-se numa instituição de cariz público. O Jardim de Infância localiza-se na zona urbana da cidade de Coimbra e está integrado, desde o ano de 2008, num mesmo agrupamento de escolas desta cidade. O mesmo já fez parte de uma das Casas da Criança e, mais tarde do Centro de Educação para a Infância tutelado pelo Ministério da Educação e, também designado por CEPI<sup>4</sup>.

Esta instituição presta apoio a 70 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. As crianças distribuem-se diferenciadamente por 3 salas de atividades com idades distintas.

Segundo a minha observação, a instituição não se rege por nenhum modelo curricular, embora na sala onde estive integrada se verificassem alguns dos princípios presentes no modelo curricular *High-Scope* (consultar ponto 3.3).

### **1.2. Recursos físicos**

A instituição onde desenvolvi a minha prática pedagógica distribui-se por quatro pisos: cave, rés do chão, 1.º andar e sótão. Na cave situam-se a cozinha, o refeitório, a lavandaria, um quarto de banho para adultos e algumas arrumações; no rés do chão localizam-se o hall de entrada, as três salas de atividades (sala azul, sala vermelha e sala amarela), o escritório e

---

<sup>4</sup> Informações de acordo com o Projeto Educativo da Instituição. (2014). Coimbra.

dois quartos de banho destinados às crianças, servindo de apoio às três salas de atividades; no 1.º andar situa-se o hall de acolhimento, três salas que pertencem ao espaço onde se realiza a Componente de Apoio à Família (CAF), um gabinete de apoio, uma copa, uma sala de reuniões, um quarto de banho para as crianças; o sótão é dotado de seis espaços de arrumos e um quarto de banho para adultos. Uma das três salas da CAF, destina-se ainda às atividades de enriquecimento curricular.

O espaço exterior é amplo, cimentado e descoberto. Existe ainda um alpendre que dá acesso a duas salas de atividades. É composto ainda por um jardim com árvores e relva, uns baloiços, uma capoeira, uma mini horta, um poleiro com ninhos para pássaros e vários brinquedos adequados para o exterior (apêndice 1).

### **1.3. Recursos humanos**

O trabalho em equipa é essencial para uma prática de qualidade, permitindo-nos ter sempre em consideração as características e necessidades do grupo e de cada criança. Este é “um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart 2011, p. 130). Ao trabalhar em equipa, os adultos, prestam às crianças um serviço educativo com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar (Hohmann & Weikart, 2011), designando-se estes membros por equipa educativa.

Posto isto, a equipa educativa é constituída por três educadoras de infância, cinco auxiliares de ação educativa e uma ajudante de cozinha. Uma das educadoras desempenha ainda o papel de coordenadora da instituição. Cada sala dispõe de uma educadora e uma auxiliar, sendo que o trabalho das auxiliares funciona em sistema rotativo, ou seja, permanecem apenas uma semana em cada sala. As auxiliares de ação educativa colaboram com a educadora durante as cinco horas letivas e são responsáveis pela manutenção, higiene de espaços e materiais. Para além destes, fazem também parte da equipa educativa o professor de Expressão Musical, a professora de Natação,

a professora de Inglês, a Psicóloga, a professora de Educação Especial e o de Expressão Motora.

#### **1.4. Organização do tempo**

Os serviços desta instituição funcionam de segunda a sexta-feira, entre as oito horas e as dezanove horas, apresentando-se no quadro em apêndice a estrutura diária estabelecida (apêndice 2).

As atividades de enriquecimento curricular, sendo estas, a Natação, a Expressão Musical e a Expressão Motora, realizam-se respetivamente às terças e quintas-feiras, às quartas-feiras e às sextas-feiras, a partir das dezasseis horas. O Inglês realiza-se às sextas-feiras pelas catorze horas e trinta minutos.

#### **1.5. Projeto Educativo do Jardim de Infância**

Entende-se por projeto educativo “o documento orientador da tomada de decisões e da ação da escola, na medida em que define as metas a atingir, identifica as áreas de intervenção e as opções estratégicas, em função dos diagnósticos realizados e dos princípios e valores definidos e partilhados pela comunidade” (Projeto Educativo, 2013) <sup>5</sup>. Este documento desempenha a função de orientador do processo educativo durante todo o ano letivo.

Assim sendo, o projeto educativo da instituição denomina-se por “Crescer a Brincar”. Este, através das suas finalidades, pretende incluir as crianças no processo de desenvolvimento e aprendizagem como participantes ativas, promovendo valores, atitudes de cooperação, de cidadania, de solidariedade e de respeito mútuo que prepara as mesmas para a vida em sociedade. Apresenta ainda como outras finalidades o desenvolvimento da capacidade de observação, experimentação e investigação; o contacto com variadas formas de comunicação; uma positiva e

---

<sup>5</sup> Toda a informação relativa ao Projeto Educativo foi retirada do mesmo, bem como a definição apresentada - Projeto Educativo do Jardim de Infância: *Crescer a Brincar*. (2013). Coimbra.

frequente interação com a comunidade e a promoção de uma imagem positiva do Jardim de Infância. Pretende ainda incutir nas crianças ações de respeito e cuidado pelo ambiente.

O surgimento deste projeto deve-se essencialmente ao contexto de jardim de infância ser considerado como um espaço rico em oportunidades para promover a descoberta, uma vez que, é explorando que as crianças desenvolvem a sua imaginação e se tornam criativas, dando asas à sua curiosidade e, como consequência, facilitando o processo de aprendizagem.

Nesta instituição decorrem ainda os projetos “Saúde na Escolinha” e “Brincar... Brincar bem... Brincar e Ser Feliz!”. O primeiro diz respeito à sensibilização para hábitos saudáveis e corretos de higiene e alimentação; o segundo é um projeto de atividades de animação e apoio à família, desenvolvido na CAF. Este último, tem como objetivo primordial “proporcionar às crianças um espaço e um tempo em que cada criança possa Brincar... Brincar bem... Brincar e Ser Feliz!” (Projeto Educativo *Crescer a Brincar*, 2013), visto que, nos tempos que correm, as crianças passam grande parte do seu dia no Jardim de Infância.

### **1.6. Caraterização do grupo**

O grupo que acompanhei durante toda a prática pedagógica era um grupo heterogéneo, composto por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Das vinte e cinco crianças, dezasseis são do sexo masculino e nove do sexo feminino (apêndice 2)

Caracterizo este grupo de crianças como autónomo no que diz respeito às tarefas de higiene. Quanto à realização de atividades, o grupo adere com facilidade mas, muitas vezes, demonstra pouco entusiasmo nas experiências propostas pela educadora, tornando assim o tempo de concentração nas tarefas muito reduzido. Como em todos os grupos heterogéneos, as diferenças de desenvolvimento são notórias.

Segundo Portugal (2010) “a educação deve favorecer atitudes positivas que estão na base de toda a aprendizagem” (Portugal, 2010, p. 13)

refletindo-se na curiosidade e desejo de aprender que o grupo demonstra. Inicialmente, o grupo não apresentou muito domínio no que concerne ao cumprimento das regras básicas de funcionamento da sala de atividades, situação que se alterou após intervenção das estagiárias. É importante que todas as crianças sejam capazes de se integrarem no quotidiano do grupo, desenvolvendo a capacidade de ligação a outros, o respeito, a compreensão e a cooperação (Portugal, 2010) o que, por vezes, na sala onde estava inserida não acontecia.

Em termos de preferências, o grupo opta pelas atividades livres, tais como, jogos de mesa, no tapete e brincadeiras nos cantinhos. Gostam ainda de cantar e dançar e de trocar experiências quando se encontram no espaço da manta. No exterior gostam de fazer jogos, saltar, correr, andar de baloiço e explorar o equipamento que têm à sua disposição.

Não existe nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE's).

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME, 1997, p. 40), havendo flexibilidade na distribuição do tempo e momentos que se repetem no decorrer do dia: a entrada e o acolhimento, as atividades livres, o lanche, o trabalho individual, em pequeno ou grande grupo, o tempo de arrumar os materiais, a higiene, a hora de almoço e a reflexão e avaliação do dia.

Assim que as crianças entram na sala de atividades (apêndice 4), deslocam-se até à área da comunicação, discutem e dialogam em grande grupo, fazendo a marcação das presenças (apêndice 5), o registo do tempo (apêndice 6) e combinam as atividades a desenvolver durante o dia. O quadro das presenças facilita a organização e as crianças compreendem a noção de pertença a um grupo, ajudando ainda a desenvolver atitudes de respeito pelos outros e momentos de atenção (ME, 1997). É também no tempo educativo da manhã, que se realizam algumas atividades orientadas pela educadora e,

quando estas terminam as crianças realizam atividades de escolha livre. O período da tarde destina-se à finalização do trabalho que não foi concluído da parte da manhã, ao jogo e à atividade livre com supervisão e orientação da educadora e ainda, ao momento de reflexão e avaliação de aprendizagens (momento final do dia).

Destas rotinas fazem ainda parte as atividades não letivas (comportadas pelos encarregados de educação) já referidas anteriormente.

## **2. Organização do ambiente educativo**

### **2.1. Caracterização do espaço pedagógico**

Segundo as OCEPE (1997), “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas... o equipamento... os materiais... e a forma como estão dispostos condicionam... o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37), uma vez que a sala de atividades (apêndice 3) deverá ser um local aberto a diversas modificações de acordo com as necessidades e evolução do grupo.

Zabalza (1992, p. 119) refere que a organização do espaço deverá propor “contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola e que potenciem o desenvolvimento integrado das crianças”, uma vez que as crianças passam a maior parte do seu tempo nestes locais onde se deverão sentir bem e, como consequência desse clima agradável, aprender. “O espaço é também um contexto de significações” (Zabalza, 1992, p. 121) que deverá facilitar a estimulação e o desenvolvimento das crianças. Para tal, é necessário que as atividades sejam desenvolvidas individualmente, mas também em grupo, onde as crianças possam explorar o que têm à sua disposição.

A sala de atividades onde me inseri (sala vermelha) está organizada através das seguintes áreas: área do jogo simbólico (apêndice 7), área da expressão plástica (apêndice 8), área da biblioteca (apêndice 9), área da experimentação e da matemática (apêndice 10), a área das construções (apêndice 11) e, por fim, a área da comunicação e discussão (apêndice 12).

A área do jogo simbólico é chamada de casinha das bonecas onde as crianças exploram o seu imaginário e representam diferentes papéis. Para além de

desenvolverem a sua autonomia, as crianças experimentam ainda sentimentos, desejos, criam e investigam diferentes formas de utilizar os materiais, dando asas à sua imaginação e criatividade. Este espaço de faz de conta contribui para o desenvolvimento das temáticas da família, das partes da casa, das tarefas domésticas, entre outras coisas. A área da expressão plástica é também uma área com muita importância, pois é nesta que as crianças começam por fazer os primeiros rabiscos, as suas primeiras “obras de arte”. Nesta realizam desenhos, pintam, recortam, fazem colagens e modelagem, fortalecendo o desenvolvimento da motricidade fina e também a coordenação motora. Os materiais encontram-se sempre ao alcance das crianças. Outra área da sala é a da biblioteca, área esta muito apreciada pelas crianças contudo, dispõe de um número de obras de literatura infantil muito reduzido e normalmente não estão organizadas. Nesta, as crianças contactam com os livros apropriados à sua faixa etária, ouvem histórias, contam e recontam histórias a partir das ilustrações, promovendo o gosto pela leitura. A área da experimentação e da matemática é dedicada aos números e às experiências. Aqui as crianças realizam atividades de comparações, formas, noções espaciais, experiências que lhes permitem explorar, experimentar, saber, desenvolver, descobrir e conhecer o mundo. A área das construções é denominada pelas crianças por pista, e acaba por ser uma área de faz de conta porque as crianças fantasiam, imaginam situações e dão diferentes utilidades ao mesmo material. A área da comunicação e discussão é designada por manta ou alcatifa e é neste local que dialogam todas as manhãs, fazem a marcação das presenças, o registo do tempo e cantam a canção dos bons dias. Este espaço é também utilizado, ao final do dia, como espaço de reflexão onde discutem o que realizaram, se gostaram, se tiveram uma atitude correta, entre outros assuntos. As áreas não têm limite de ocupação estipulados, originando por vezes, alguma desordem na sala. Existem ainda vários espaços de exposição de trabalhos (apêndice 13).

Todo o material disponível na sala é adequado à faixa etária das crianças, havendo ainda um variado conjunto de jogos (apêndice 14) que estão organizados por idades. É de salientar que toda a sala dispõe de uma luminosidade fabulosa, contribuindo para um agradável ambiente de aprendizagens.

## **2.2. Projeto de Sala**

A temática do projeto de sala do grupo onde me integrei denominava-se por “Descobre-te a ti mesmo...jogar para aprender.”<sup>6</sup> Este subdividia-se em vários temas: “Um olhar sobre si e sobre o Jardim de Infância – à descoberta dos pares, dos adultos e dos materiais/equipamentos (espaço físico)”; “Um olhar sobre os outros – à descoberta da família e dos que lhe estão próximos”; “Um olhar sobre o meio envolvente – à descoberta do ambiente natural onde estão inseridos.”

Este estabelece como objetivos gerais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

## **2.3. Planeamento do Processo Educativo**

“O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 31). Ao considerar-se como tal, deverá proporcionar fortes interações entre as crianças, bem como das crianças com os adultos e entre adultos. A forma como a educadora gere os recursos e prepara os materiais, também influencia bastante o seu trabalho.

Na prática pedagógica observei que a educadora cooperante conseguia estimular as crianças em todas as atividades que realizava em contexto educativo. Contudo, na maior parte das vezes, as crianças demonstravam-se pouco interessadas em colaborar devido à temática de trabalho não ser da iniciativa destas. Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 7) afirmam que a criança deve ser vista como um sujeito que tem o direito de participar, e não como “um ser em espera de participação”. As atividades orientadas surgiram poucas vezes de forma natural, não dando continuidade aos interesses das crianças. Muitas das vezes a planificação dizia respeito a

---

<sup>6</sup> Toda a informação relativa ao Projeto de Sala foi retirada do mesmo.

temas que enriqueciam o quotidiano do grupo e o seu desenvolvimento global, mas não respondiam totalmente aos interesses do mesmo.

Segundo o que observei, a pedagogia da educadora cooperante tanto se baseia no modo da transmissão como no modo da participação. A pedagogia de transmissão tem como objetivo central a aquisição de conhecimentos, a compensação dos déficits e a aceleração das aprendizagens, ao contrário da pedagogia por participação que tem como finalidades a promoção do desenvolvimento, o envolvimento no processo de aprendizagem e a consequente construção de aprendizagens (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Os aspetos que se assemelham a uma pedagogia de transmissão são, primeiramente, o facto da maioria das atividades se centrarem mais no educador ao invés da criança e, em segundo lugar, os materiais serem estruturados e a educadora regular a sua utilização através de regras, sendo que a maior parte dos recursos eram preparados no momento, na sala de atividades. As práticas da educadora que mais se assemelharam à pedagogia de participação estão relacionadas com o processo de aprendizagem, na medida em que esta utilizava o jogo livre e, em parte, as atividades espontâneas para desenvolver e envolver as crianças, preocupando-se com o facto destas construírem ativamente a realidade; a educadora trabalhava com as crianças tanto individualmente, como em grande e pequeno grupo. As planificações eram elaboradas mensalmente, deixando um pouco de parte os interesses das crianças e enfatizando as datas festivas tradicionais. O ato de planificar deverá ter como base a escuta e, ao planificar, o educador deverá criar formas de responder aos interesses manifestados pelo grupo (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Verifiquei ainda que, no que se refere ao modelo curricular desenvolvido pela educadora cooperante, esta não seguia um modelo específico, contudo apresentava algumas características que se enquadram no modelo *High-Scope*, como por exemplo: o facto da sala se organizar por áreas, uma vez que “nas salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de atividades para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-

Formosinho, Spodek, Brown, Lino e Niza, 1996, p. 67). O mesmo se passa com os materiais, que se encontravam nas áreas onde eram utilizados, permitindo à criança escolher, usar e manipular (Oliveira-Formosinho et al., 1996), sendo também suficientes e adequados ao desenvolvimento das crianças. A experiência com objetos é um fator que, segundo a teoria piagetiana, contribui para a construção do conhecimento. Também a organização do tempo apresentava, em parte, características com este modelo: a rotina diária era constante, estável e previsível pela criança. “Criar uma rotina diária é basicamente (...) fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho et al., 1996, p. 71). A criança sabe o que a espera, não ficando ansiosa, conhecendo o antes, o agora e o depois.

É necessário evidenciar que a educadora dava muita importância ao jogo simbólico e ao brincar, pois o jogo é importante na vida da criança, ajudando ao desenvolvimento das suas estruturas mentais, tornando-se fundamental em contexto de aprendizagem (Piaget, 1978), uma vez que, grande parte do dia das crianças é passado a brincar. Foi possível observar através do jogo simbólico, que as crianças interpretam o mundo real através do faz de conta, agindo sobre as coisas e representando-as num espaço e num tempo imaginado por elas, descobrindo a natureza dos mesmos (Piaget, 1978).

Ao contrário de Piaget, Vygotsky (2009) afirma que a imaginação surge da ação e quando a criança imagina ao jogar, tem em mente situações que representam a realidade, mas reproduzidas à sua maneira. Negride (1995, p. 7), cita Vygotsky afirmando que, “o jogo é o meio básico do desenvolvimento cultural das crianças” e Piaget acrescenta ainda que, ao jogar, a criança adquire as suas estruturas emocionais e educacionais para a vida futura. É a partir do mundo real da criança, que a fantasia é construída e, quanto mais rico for o contexto em que a criança está inserida, melhor vai ser o seu desenvolvimento.

“Brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil” (Froebel, 1896, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 48) e, como

tal, considera-se que “O brinquedo, tal como todo o material didático das escolas, quando bem escolhido, contribui para o desenvolvimento harmonioso das atividades mentais da criança, ao mesmo tempo que lhe proporciona a alegria indispensável à expansão da sua afetividade” (Bandet e Sarazanas, 1973, p. 10). É também através das brincadeiras que a educadora avalia o desenvolvimento de cada criança, os interesses, as necessidades e os comportamentos de socialização entre estas. Para Manson (2002) os brinquedos são fundamentais para que as crianças compreendam o que está ao seu redor. A avaliação do desempenho das crianças era também realizada com base num dossiê onde constavam todos os trabalhos desenvolvidos pelas mesmas e também, através da observação, quando as crianças realizavam tarefas.

Como forma de trabalho, a educadora cooperante fazia questão de envolver os pais no processo educativo, visto que os saberes que os pais possuem são considerados únicos, específicos e fundamentais à educação de infância (Vasconcelos, 2001). Os pais são os primordiais responsáveis pela educação das crianças e demonstram interesse em conhecer e participar no desenvolvimento dos filhos. Citando Góis (2002) “o trabalho em conjunto com os pais cria uma atmosfera de confiança e de partilha que pode ser bastante saudável e proveitoso para a criança. Mas este trabalho não é benéfico apenas para as crianças, tornando-se também bastante proveitoso para os próprios pais” (Góis, 2002, p. 18). A educadora estabelece com estes um “clima de comunicação, de troca e procura de saberes” (ME, 1997, p. 45), contribuindo para um ambiente de aprendizagem rico. O papel desempenhado pelos pais é tão importante como o da educadora, pois “ninguém conhece melhor a criança do que os próprios pais. Eles são os peritos, e se este saber for partilhado com profissionais pode-os ajudar a proporcionar o suporte adequado para as crianças” (Góis, 2002, p. 18).

No âmbito da integração do currículo, verifiquei que a educadora, estimulava a comunicação entre as crianças e entre adultos contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral. Desenvolvia várias vezes atividades

relacionadas com as expressões plástica e musical, deixando as outras um pouco de parte (DL n.º 241/2001 de 30 agosto). Já mais direcionado para a área do conhecimento do mundo, realizava com o grupo atividades de observação de fenómenos naturais, promovia a educação para a saúde, a educação ambiental e abordava ainda alguns conceitos da biologia e de física/química. No domínio da matemática trabalhava muitas vezes o número, especialmente com as crianças que iam transitar para o 1.º CEB, a formação de conjuntos, seriação, ordenação e também os padrões (OCEPE, 1997).

A educadora não utilizava a modalidade de trabalho por projeto na sua prática.

### **3. Intervenção Educativa**

A prática pedagógica que aqui percorro organizou-se em três fases fundamentais do processo formativo: a fase de observação do ambiente educativo, a fase de desenvolvimento das práticas pedagógicas e, por fim, a fase de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico. Interligadas com estas três fases, desenvolveram-se ainda cinco etapas de uma construção progressiva desenvolvida ao longo do estágio e que resultou no dossiê reflexivo. Todas estas etapas refletem o meu percurso e a minha formação durante esta prática pedagógica. Passo então a descrevê-las.

#### **3.1. Fase preparatória**

A fase inicial denominou-se de fase preparatória, e nesta foi-me possível fazer uma antevisão de quais os meus objetivos para o estágio que se aproximava. Diagnostiquei as minhas necessidades e organizei alguns recursos que me pudessem vir a ser necessários para responder a todas as dúvidas que surgissem. Preocupe-me em perceber como iria observar o funcionamento da instituição e todos os que dela faziam parte, com principal enfoque nas crianças e no grupo onde iria integrar-me, uma vez que, a observação no terreno é fundamental e ainda se torna mais significativa quando se introduz a componente reflexiva (Leite, Malpique e Santos, 1989).

### **3.2. Fase de reconhecimento**

A fase de reconhecimento foi a fase que se seguiu, dizendo respeito à observação do contexto educativo, principalmente, à forma como o ambiente educativo estava organizado e à prática da educadora cooperante. Nesta fase, apliquei todos os conhecimentos que tinha investigado e aprendido até então. Concordando com De Ketele e Damas (1985), a observação é um processo cuja função inicial consiste em recolher informações, constituindo esta “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p. 25). O conhecimento das capacidades de cada criança e do grupo, interesses e dificuldades, o contexto familiar e o meio onde as crianças vivem só poderia ser reconhecido através deste método.

### **3.3. Fase de integração**

A fase de integração trouxe-me a oportunidade de atuar pedagogicamente em colaboração com a educadora cooperante e com o meu par pedagógico, uma vez que as planificações foram elaboradas em conjunto, bem como os momentos de reflexão acerca das intenções educativas a atingir e das formas de as adequar ao grupo. Nesta etapa, desenvolvemos atividades propostas pela educadora cooperante e que estavam interligadas com os dias festivos que se aproximavam: páscoa (apêndice 15), 25 de abril (apêndice 16), dia da mãe (apêndice 17) e dia da família<sup>7</sup>. Segundo Hernández (2007), os processos reflexivos quando realizados em grupo, tornam-se mais ricos, simplificando o desenvolvimento profissional. Foi ainda nosso objetivo, abranger aspetos de transversalidade nas planificações que desenvolvíamos, com a finalidade de criar um ambiente propício e oferecer ao grupo experiências relevantes e interessantes. Segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 130) “o trabalho em equipa é um processo interativo. Ao trabalhar numa equipa os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças”. Ao promover as diversas ações, compreendi que o trabalho em equipa é essencial para uma prática de qualidade, permitindo-nos ter sempre em

---

<sup>7</sup> As planificações destas atividades pontuais poderão ser consultadas no apêndice 18.

consideração as características e necessidades do grupo e de cada criança. Esta etapa constituiu para mim, um período rico em aprendizagens, tanto a nível de controlo de grupo, como também a nível da elaboração de planificações.

### **3.4. Fase de implementação**

Por último, a fase de implementação possibilitou, tal como o nome indica, implementar um projeto pedagógico na sala de atividades, respeitando os interesses das crianças. O projeto desenvolvido intitulou-se *As Cores*, baseando-se nas fases distintas da metodologia de projeto de Teresa Vasconcelos (2012). Com base na metodologia de trabalho por projeto, foi possível compreender o quão importante é escutar a opinião e os saberes das crianças, permitindo-nos desenvolver um projeto do interesse destas. Segundo Leite, Malpique e Santos (1989), o trabalho de projeto traduz-se numa metodologia desenvolvida em grupo, pressupondo grande implicação por parte dos participantes. Os mesmos autores afirmam ainda que, esta modalidade envolve trabalho de pesquisa, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados e considerados de interesse para o grupo (Leite et al., 1989). Concordando com Azevedo (2008, p. 119) que cita Oliveira-Formosinho (2007) “a escuta é um processo de ouvir as crianças sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento (...)”. O facto de as crianças terem participado nesta escolha, originou níveis de implicação muito elevados.

Esta fase possibilitou-nos ainda findar a investigação *Abordagem de Mosaico*, uma vez que, com o início do projeto, tornou-se inexequível progredir neste aspeto. Esta investigação será apresentada numa das experiências-chave descritas posteriormente.

### **3.5. Implementação e desenvolvimento de um Projeto Pedagógico: *As cores***

Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo, sendo que este se poderá

prolongar por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico (Katz & Chard, 1997). O projeto pedagógico desenvolvido estendeu-se por sete semanas e envolveu todas as crianças da sala, visto que este método implica a colaboração de vários elementos (Leite et al., 1989). As crianças, quando envolvidas num projeto são “autoras de si próprias” (Vasconcelos, 2012, p. 10), surgindo a temática de projeto do que as crianças dominam, tornando-se especialistas das suas próprias aprendizagens (Katz & Chard, 1997). “Enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem informações e conceitos novos (...) e aprendem com as outras crianças (...)” (Katz & Chard, 1997, p. 154).

Em termos de planificação, esta modalidade contempla as crianças como pessoas com agência (Oliveira-Formosinho, 2013) e encara a criança como “um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos, 1998, p. 133), uma vez que, o projeto parte das motivações, intenções e desejos destas. Os interesses e ideias das crianças são registados no mapa conceptual, também designado por teia ou rede (Figueiredo, Lopes, Firmino e Sousa, 2004). Esta pedagogia toma como objetivos fulcrais o respeito pela criança e a promoção da autonomia da mesma, “implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projetando no tempo a sua ação futura” (Katz et al., 1998, p. 133). Como afirma Rinaldi (2012, p. 223), “uma criança que é competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade.”

Todos os projetos deverão desenvolver-se em quatro fases interligadas: a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação/avaliação. A primeira fase desenvolve-se em torno da formulação de questões, da partilha de informações e experiências por parte das crianças, sendo essas registadas

numa teia, onde se apresentam as ideias do que as crianças já sabem, bem como aquilo que desejam explorar. Este processo ocorre em pequeno e grande grupo. Na segunda fase, tudo o que foi enunciado na fase anterior começa a ser mais concreto, delineando-se “o que se vai fazer, por onde se começa e como se vai fazer” (Katz et al., 1998, p. 142). É também nesta fase que se dividem tarefas e que se define por onde começar e como responder às questões formuladas (Vasconcelos, 2012) recorrendo à pesquisa, ao registo dos dados recolhidos e à sua ilustração (Guedes, 2011). Na terceira fase espera-se que a maioria das crianças envolvidas partilhem “uma compreensão completa”, uma vez que o objetivo é “ajudar a concluir o projeto com o trabalho de grupo e individual e resumir o que se aprendeu” (Katz & Chard, 1997, p. 175). É nesta fase que se deverá contrastar as ideias iniciais com as ideias que surgiram até então. Por último, a quarta fase tem como função a “socialização do saber” (Vasconcelos, 2012, p. 17) onde se apresenta todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto por meio de trabalhos, portefólios e/ou álbuns. “É também altura de avaliar todos os elementos participativos no projeto a nível do grau de ajuda, da qualidade das pesquisas, das tarefas realizadas, da informação recolhida e das competências adquiridas” (Vasconcelos, 2012, p. 17).

A situação desencadeadora do projeto surgiu a partir do desenvolvimento de uma atividade referente à Abordagem de Mosaico e, após a leitura da história “Uma escola de todas as cores”, questionámos as crianças sobre a temática da mesma. Seguidamente, as crianças preencheram uma tabela onde associaram uma cor à forma como se sentiam no Jardim, bem como a justificação dessa escolha (apêndice 18).

Num outro momento, apresentámos às crianças a obra literária “Oh, as cores!” de Jorge Luján, e foi nesta sequência que começaram a surgir algumas questões: *O que são cores primárias?* e *O que são cores secundárias?* Deste modo, estava o projeto lançado, cuja temática iria desenvolver-se em torno das cores, sendo o projeto denominado de *As cores*.

Com as questões formuladas, começámos a planificar com o grupo iniciando a construção do mapa conceptual onde colocámos os tópicos “O que sabemos?”, “O que queremos saber?” e “Como vamos responder às perguntas?” (apêndice 19). Neste momento, as crianças partilharam com os colegas o que já sabiam a respeito da temática e enunciaram algumas ideias para o desenvolvimento do projeto. Nesta sequência, repartiram-se tarefas pelo grupo, ficando cada criança responsável por pesquisar a questão que lhe suscitasse mais interesse. É importante referir que a fase de definição do problema não foi estanque, uma vez que ao longo do desenvolvimento do projeto foram surgindo novas questões.

Na terceira fase (execução), começámos por responder às questões formuladas, apoiando sempre essa resposta nas pesquisas trazidas pelas crianças e dinamizando atividades que contribuíssem para a compreensão das mesmas. Ao longo deste período abordámos diversas temáticas, tais como: as cores primárias (apêndice 20), secundárias (apêndice 21), neutras (apêndice 22), quentes e frias (apêndice 23), as cores do arco-íris e quantas são, como se forma o arco-íris (apêndice 24) e, que animais existem pretos, brancos e coloridos. Incluído no último subtema, explorámos os seguintes animais: urso-panda (apêndice 25), camaleão (apêndice 26), vaca (apêndice 27), papagaio (apêndice 28), o mandarim, o pinguim (apêndice 29), a orca (apêndice 30), a borboleta (apêndice 31), a zebra (apêndice 32), a andorinha (apêndice 33), a avestruz (apêndice 34), o peixe palhaço e o peixe anjo (apêndice 35).

Por último, a quarta fase (divulgação/avaliação) correspondeu a uma síntese de toda a informação e à avaliação dos conhecimentos adquiridos, relacionando as questões de partida com o que adquiriram (apêndice 36). A divulgação do projeto pedagógico foi feita com a ajuda das crianças através de uma exposição de todos os trabalhos desenvolvidos (apêndice 37).

Apesar da educadora cooperante não desenvolver trabalho por projeto, algumas crianças já conheciam este método de trabalho. “O planeamento realizado com a participação das crianças permite 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” (ME, 1997, p. 26).

Com vista ao cumprimento de todos os objetivos pedagógicos definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar<sup>8</sup> (1997), concebemos atividades que promovessem o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentassem a integração da criança num grupo, contribuíssem para a igualdade de oportunidades na aprendizagem e estimulassem o desenvolvimento global da criança. Desenvolvemos ainda a expressão e a comunicação, despertando a curiosidade das crianças e incentivando a participação das famílias no processo educativo. Os momentos de bem-estar e segurança nunca foram desvalorizados, visto que todas as crianças tiveram oportunidade de se expressar, de serem escutadas e valorizadas contribuindo para o crescimento da auto-estima e do desejo de aprender (ME, 1997). Ao executarmos as atividades nunca foi nossa finalidade preparar as crianças para a escolaridade obrigatória, mas sim proporcionar aprendizagens diversificadas e significativas para que a criança pudesse “abordar com sucesso a etapa seguinte” (ME, 1997, p. 17). É também importante referir que, tudo o que desenvolvemos partiu do que as crianças sabiam e das pesquisas trazidas por estas.

A generalidade das planificações concretizadas integraram a área da linguagem oral e abordagem à escrita como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho (nos apêndices 38 a 41 apresenta-se uma seleção das planificações realizadas). Desenvolvemos atividades assentes em seis experiências-chave da abordagem *High/Scope* relativas à linguagem e à literacia: “(...) do ponto de vista do falar e ouvir 1) falar com os outros sobre experiências 2) descrever objetos, acontecimentos e relações 3) ouvir histórias e poemas e construir histórias; do ponto de vista da leitura e escrita 4) escrever de diferentes maneiras, ou seja, desenhar 5) fazer as formas das letras 6) ler livros de histórias” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 527).

Para tal, foram utilizados poemas, adivinhas e, com maior regularidade, as histórias. Considero que as histórias são um bom meio de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, sendo esta aquisição um “processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e.,

---

<sup>8</sup> Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro.

apropria-se da sua língua materna” (Nunes, Silva e Sim-Sim, 2008, p. 11). Segundo Hohmann e Weikart (2011), a linguagem consente a comunicação entre as pessoas e, o modo como as crianças tentam comunicar não é tão relevante como atendermos ao que a criança quer expressar. Assim, o diálogo foi algo que esteve sempre presente, de forma a facilitar “a expressão e o desejo de comunicar” (ME, 1997, p. 67).

Estudos revelam que as crianças a quem são lidas histórias desde cedo são aquelas que se tornarão mais capazes na leitura (Thorndike, 1973 citado por Hohmann & Weikart, 2011). Também Gordon Wells concluiu que “quanto mais histórias as crianças ouviam, melhores leitores se tornavam” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 546 e 547). É através da leitura de histórias que as crianças criam laços emocionais e pessoais muito fortes e, tardiamente, passam a estabelecer conexões entre a palavra escrita e a falada e, assim, compreendem como devem utilizar a linguagem. Maria de Lurdes Cró Brás (2006, p. 117) cita R. Cohen (1982) dizendo que “... a linguagem pode ser considerada como o meio mais importante para desenvolver na criança o espírito de síntese e reforçar o modo de pensar.”

A abordagem à escrita também foi enquadrada em muitas atividades. Desde cedo, as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos da escrita sem ainda a terem aprendido. Tal situação, dever-se-á ao contacto que estabelecem com outras crianças e adultos que utilizam a escrita e, deste modo, a criança sente-se curiosa e começa por fazer reproduções do código escrito, cada vez mais próximas do modelo (Mata, 2008). Na Educação Pré-Escolar, as crianças aprendem a redigir o seu nome e fazem comparações das suas letras com as letras dos companheiros ou da educadora (ME, 1997), aspeto este verificado muitas vezes. Maria de Lurdes Cró Brás (2006, p. 117) cita Calmy (1979) dizendo que “aprender a escrever é aprender a organizar certos movimentos com vista à reprodução de um modelo (...).”

O desenho, apesar de ser encarado como forma de expressão plástica, é também uma forma de escrita, uma vez que o esboço de um objecto substitui perfeitamente uma palavra, da mesma forma que, uma história poderá ser narrada a partir de desenhos feitos pelas crianças. O livro também foi um instrumento de trabalho valorizado, visto que “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro” (ME, 1997, p. 70) e, é através do contacto com o texto escrito que a criança compreende a importância e as funções da escrita.

O domínio da matemática foi também explorado. A partir das vivências do dia-a-dia, as crianças vão construindo noções matemáticas e, posto isto, “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME, 1997, p. 73). Realizámos com o grupo atividades de classificação de acordo com determinadas propriedades e, a partir da classificação as crianças formaram conjuntos, seriaram e ordenaram. “As oportunidades variadas de classificação e seriação são também fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número (...)” (ME, 1997, p. 74). O desenvolvimento do raciocínio lógico processou-se através da formação de padrões ou de sequências com regras lógicas.

A contagem de objetos esteve diariamente presente. Diversas perspetivas apontam que, primeiramente, a atividade de contar consiste apenas no recitar de uma rima. Mais tarde, a mesma serve para determinar a dimensão e o número de objetos, designando-se por contagem efetiva. Existe uma diferença bastante grande entre o número até onde as crianças conseguem recitar a sequência dos números e o número de objetos que elas conseguem contar de forma segura. Em muitos casos, as crianças contam o mesmo elemento duas vezes ou avançam um, sendo que o último elemento contado, não é entendido como a totalidade. Para além do planificado e executado, os conceitos referidos anteriormente fazem parte da organização diária do grupo, uma vez que as crianças ao preencherem o quadro das presenças e ao saberem quem está presente e quem falta, estão a desenvolver, implicitamente, noções matemáticas. Desenvolvemos ainda atividades que envolveram a construção de relações numéricas, mais propriamente a percepção. Para tal, utilizámos como material um dado e, as crianças tinham que identificar o número de pontos ao reconhecerem as marcas, sem necessitarem da contagem. Este processo também se designa por *subitizing* e “facilita o cálculo mental” (Castro e Rodrigues, 2008, p. 23). As crianças efectuaram ainda alguns cálculos por contagem apoiando-se em materiais criados por mim e pelo meu par pedagógico.

Uma vez que as crianças escolheram qual o animal que queriam explorar através da pesquisa, foi necessário elaborar um gráfico de barras para registar essa mesma escolha (apêndice 42). “A organização dos dados em gráficos permite uma

análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (Castro e Rodrigues, 2008, p. 72). Após a construção do gráfico, discutimos com o grupo aspetos presentes nele: Que animal foi mais escolhido? Que animal foi menos escolhido? Há algum animal que não foi escolhido? etc. Sendo os gráficos de barras considerados mais abstractos, tivemos muito cuidado para que as crianças compreendessem como se deverá construir e como se deverão interpretar os dados nele representados. A representação gráfica em pictograma é a mais utilizada contudo, não houve qualquer dificuldade do grupo em preencher o que propusemos.

Ao longo do projeto foram também construídas tabelas para organização de informação, contudo, a que teve mais utilização foi onde as crianças preencheram as características de cada animal (número de patas, cor, corpo, etc.) (apêndice 43).

O domínio das expressões, na minha opinião, foi o mais explorado ao longo da execução do projeto pedagógico. Deste domínio fazem parte a expressão motora, a expressão dramática, a musical e a plástica. A expressão plástica e a musical foram as expressões a que se deu mais ênfase.

Na expressão plástica proporcionámos às crianças diversas atividades de experimentação de diferentes materiais e instrumentos. O desenho, a pintura com tintas e aguarelas, a digitinta, a pontilhagem, o recorte e a colagem foram algumas das técnicas utilizadas durante o projeto. Considerando a expressão plástica “um meio de representação e comunicação” (ME, 1997, p. 62), tentámos partir sempre das vivências das crianças. “A identificação de cores, a mistura de cores básicas para formar outras, são aspetos da expressão plástica que se ligam com a Linguagem e o Conhecimento do Mundo. Também a utilização de materiais de diferentes texturas, vários tipos de papel e pano, lãs, linhas, cordel, aparas de madeira, algodão, elementos da natureza, etc. são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (ME, 1997, p. 63). Concordando com Maria de Lurdes Cró Brás (2006, p. 118), “as atividades de expressão plástica são um meio de desenvolvimento e forma de expressão da motricidade, da inteligência, da sociabilidade e da criatividade infantil”.

As atividades de expressão musical foram muitíssimo valorizadas pelas crianças, pois além da aprendizagem, o divertimento era constante. De acordo com os cinco eixos fundamentais da expressão musical – “escutar, cantar, dançar, tocar e

criar” (ME, 1997, p. 64) – apenas desenvolvemos três deles: escutar, cantar e dançar. Em diversos momentos, escutaram músicas e identificaram diferentes sons. Cantaram canções com diferentes intensidades (forte e fraco), alturas (graves e agudos) e durações (sons longos e curtos). “A música constitui também uma oportunidade para as crianças dançarem” (ME, 1997, p. 64) e, em algumas situações a dança permitiu que as crianças explorassem formas de movimento. Numa outra atividade, as crianças foram também convidadas a expressarem-se com o corpo através da música (apêndice 44).

A área do Conhecimento do Mundo também esteve sempre bem presente. Esta área “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (ME, 1997, p. 79). A curiosidade foi sempre um aspeto primitivo durante todo o desenvolvimento do projeto, pois era através desta que íamos avançando nele. Trabalhámos diversos domínios do conhecimento humano, tais como: a biologia, a física e a geografia. Foi nosso desígnio alargar os saberes básicos necessários à vida social, progredindo sempre do que as crianças já dominavam. “O Conhecimento do Mundo deverá mobilizar e enriquecer os diferentes domínios de Expressão e Comunicação, nomeadamente a plástica (...), a linguagem e a matemática; implica também o desenvolvimento de atitudes de relação com os outros, de cuidados consigo próprio, de respeito pelo ambiente e pela cultura que também se relacionam com a área de Formação Pessoal e Social” (ME, 1997, p. 83 e 84).

Por fim, mas não menos relevante, a área de Formação Pessoal e Social. Esta esteve presente em todos os momentos, sendo abordada e repetida em inúmeras circunstâncias. As atitudes e os valores incutidos nas crianças, contribuíram para o desenvolvimento destes enquanto cidadãos, possibilitando fazer a distinção entre certo e errado, permitido e não permitido, direitos e deveres. Tenho plena noção de que, a minha postura como futura educadora contribuiu, em grande escala, para o crescimento de cada criança, assim como para o seu bem-estar e desenvolvimento da sua auto-estima. A independência, a autonomia, a partilha de poder, a educação estética e a educação para a cidadania (valores estes presentes nas OCEPE) foram aspetos que tentámos sempre enquadrar nas nossas práticas, uma vez que detetámos, ainda no período de observação, que o grupo necessitava urgentemente de uma

intervenção a esses níveis. Em suma, a área de Formação Pessoal e Social é uma “área de conteúdo integradora pois, correspondendo a uma intencionalidade própria, inscreve-se em todas as outras” (ME, 1997, p. 55).

## Secção B

### ◆ O 1.º Ciclo do Ensino Básico ◆

*A educação básica é um indispensável “passaporte para a vida” que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender.*

Delors



### **Nota introdutória**

De acordo com o artigo 6.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito (...)”, sendo que ingressam no mesmo crianças com o mínimo de seis anos, terminando a frequência no ensino básico aos dezoito anos.

O ensino básico deverá assegurar a criação de condições para o “desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social”; deverá “proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes” e ainda, contribuir para o desenvolvimento de “valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (Ministério da Educação, 2004, p. 13).

Especificamente, o 1.º Ciclo do Ensino Básico integra crianças desde os seis anos até aos dez anos (na sua normalidade), sendo que este ciclo terá a duração de quatro anos. Este contempla como objetivo específico “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

O objetivo supramencionado será assegurado por um profissional de educação único, que poderá ser coadjuvado em áreas especializadas. Este desempenhará como função o desenvolvimento de um currículo integrado que mobilizará conhecimentos de diversas áreas, bem como as competências necessárias à aprendizagem dos alunos (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Sendo assim, o 1.º Ciclo deverá constituir uma “oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

A secção que, seguidamente se apresenta, refere-se ao contexto educativo onde decorreu a prática pedagógica supervisionada, bem como uma breve descrição

acerca do itinerário formativo desenvolvido. Esta secção reparte-se em três segmentos, sendo que o primeiro diz respeito à contextualização onde é efetuada a caracterização do agrupamento, da instituição e da turma. A caracterização foi concebida, tendo por base a observação compreendida, os documentos de gestão pedagógica Projeto Educativo de Agrupamento (PEA<sup>9</sup>) e o Regulamento Interno (RI). Segue-se a organização do ambiente educativo onde se caracteriza o espaço pedagógico e ainda, a prática da docente cooperante (planeamento do processo educativo). Por fim, apresenta-se reflexivamente a descrição da intervenção educativa abrangente às diferentes fases da prática formativa em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

---

<sup>9</sup> A sigla PEA designará, daqui em diante, Projeto Educativo de Agrupamento.

## **1. Contextualização**

### **1.1. Caracterização do agrupamento**

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

O agrupamento onde concretizei a prática educativa supervisionada no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, localiza-se na zona norte da cidade de Coimbra, apresentando na sua área de intervenção, um agrupado de dez freguesias. Este é considerado um mega agrupamento, sendo composto por vinte e cinco estabelecimentos de educação e ensino, sendo um deles a escola sede de agrupamento. Para além da escola sede, é composto ainda por catorze Escolas Básicas do 1.º Ciclo e dez Jardins de Infância.

Segundo o PEA, a comunidade extraescolar integra-se num contexto socioeconómico e cultural debilitado. A maioria da população ocupa-se da agricultura, sendo que uma reduzida parte se desloca diariamente para a cidade com o intuito de prestação de serviços. Os rendimentos familiares provêm do trabalho assalariado ou independente do setor secundário e terciário. No que concerne às habilitações dos pais e encarregados de educação, estas dissemelham-se desde a formação básica à superior, contudo, a maioria (70%) apresenta formação ao nível do ensino básico.

É de notar que, no presente ano letivo, o agrupamento é constituído por uma população escolar total de mil trezentos e vinte e nove crianças e alunos, distribuídas de forma díspar pelos distintos níveis de ensino. O corpo docente é constituído por cento e trinta e nove elementos. Dispõe ainda de duas psicólogas, catorze assistentes técnicos, cinquenta e um assistentes operacionais e uma técnica de Serviço Social.

O agrupamento de escolas incorpora ainda órgãos de gestão pedagógica que se discernem em termos de funções, sendo eles: o Conselho Geral, a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

## **1.2. Caraterização da instituição**

A instituição onde realizei a minha prática interventiva localiza-se na periferia da cidade de Coimbra, caraterizando-se o ambiente como rural e pouco desenvolvido. Esta apresenta uma tipologia de edifício centenária, tendo sido alvo de restauro recentemente.

O imóvel é composto por dois pisos. O rés-do-chão é constituído por um refeitório, uma cozinha, dois halls de entrada (sendo que o hall principal é destinado à entrada e saída dos alunos e o secundário, à entrada e saída de docentes e não docentes), duas arrecadações, duas casas de banho para ambos os sexos, uma casa de banho para indivíduos portadores de deficiência, também utilizada pelos docentes e funcionários e uma sala de atividades. Em cada hall encontra-se ainda umas escadas que dão acesso ao primeiro piso.

No que se refere ao primeiro andar, este é composto por duas salas de atividades, sendo que uma delas se destina às Atividades de Tempos Livres (ATL) que funcionam desagregadas da escola. Existe ainda um espaço de arrumação de materiais e um gabinete para docentes.

O espaço exterior é constituído por um telheiro, sendo o restante espaço descoberto. Neste existe somente um campo de futebol cimentado e um espaço de terra batida impossibilitado de ser frequentado pelos alunos. O restante espaço possui alcatrão (apêndice 45). Na sua totalidade, a escola é vedada por rede, gradeamento e muros.

Apesar de ter sido restaurada recentemente, a escola não apresenta adaptações a indivíduos portadores de deficiências físico-motoras, à exceção da casa de banho.

O acesso à escola é bastante perigoso, sendo que as crianças diariamente se deslocam a pé, por estradas sem bermas e com abundante circulação.

No presente ano letivo, frequentam esta instituição de ensino trinta e três crianças, distribuídas pelas duas salas de aulas existentes na escola. A totalidade dos alunos provêm de cinco freguesias dos arredores.

O horário de funcionamento da instituição é das 7:30h às 19:00h. A componente letiva inicia-se às 9:00h e finda às 16:00h, com intervalos das 10:30h às 11:00h, das 12:30h às 14:00h e das 16:00h às 16:30h. As Atividades de

Enriquecimento Curricular (AEC) iniciam-se às 16:30h e terminam às 17:30h, sendo frequentadas pelos alunos inscritos (apêndice 46). Após as AEC, alguns alunos frequentam o ATL e o mesmo acontece no período da manhã, anterior à componente letiva.

### **1.3. Caracterização da turma<sup>10</sup>**

Ao longo desta prática, através da observação, foi possível entender cada elemento da turma, as suas preferências, as suas competências e necessidades (Oliveira-Formosinho, 2007). Deste modo, considero que a relação que se estabelece com o aluno é primordial para a sua aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Vallejo (1998), “a relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspetos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa” (Vallejo, 1998 citado por Moreira, 2006, p. 132), portanto, deverá estabelecer-se um equilíbrio na relação entre professor-aluno.

A turma com que trabalhei, é heterogénea, constituída por dois anos de escolaridade (1.º e 4.º anos), tendo na sua totalidade treze alunos (apêndice 47).

Os alunos do 1.º ano apresentam idades compreendidas entre os seis e os sete anos e os alunos do 4.º ano entre os nove e os dez anos. Todos os alunos têm nacionalidade portuguesa e todos frequentaram a Educação Pré-Escolar. Não se apresenta nenhum caso de retenção.

De acordo com a observação e a atuação realizadas, mas também através de diálogos trocados com a docente cooperante, trata-se de uma turma igualmente heterogénea em termos de aprendizagem e de necessidades. A maioria dos alunos revelava dificuldades em concentrar-se, sendo que no 4.º ano as mesmas eram notórias ao nível da área de português e de matemática. Até ao momento, a turma do 1.º ano apresentava um ritmo e uma aprendizagem positiva, não se manifestando qualquer tipo de dificuldades. Nenhuma criança alegava Necessidades Educativas

---

<sup>10</sup> Informações somente baseadas na minha observação e no diálogo com a docente, uma vez que fui nos impossibilitado, a mim e às minhas colegas, consultar o Projeto Curricular de Turma, devido à sua inexistência.

Especiais (NEE). Ambos os níveis de escolaridade exibem um bom desempenho em termos de autonomia, uma vez que a docente assim o exige.

De um modo genérico, todos os alunos derivam de um meio socioeconómico “médio-baixo”. As famílias, na sua globalidade, são estáveis e coesas, havendo casos de crianças que não vivem com o progenitor e um caso de uma criança adotada. Contrariamente, os alunos do 4.º ano revelam poucos hábitos de estudo extraescolar.

No que concerne ao comportamento da turma, esta apresenta comportamentos respeitadores e corretos, não havendo situações a destacar. Este facto devia-se essencialmente ao resumo diário das regras de sala de aula.

## **2. Organização do Ambiente Educativo**

A Organização do Ambiente Educativo é um aspeto decisivo para o bom funcionamento e o sucesso escolar dos alunos, sendo que o professor assume um papel fundamental na gestão do mesmo. Este deverá ser planeado e organizado de modo a proporcionar oportunidades de aprendizagem (Wallon, 1998).

Considerando que o Ambiente Educativo influencia o desempenho dos alunos positiva ou negativamente, é imprescindível que este seja flexível e adaptável aos diferentes contextos de onde provêm os alunos, bem como às situações que ocorrem dentro da sala de aula (Zabalza, 2001). Atender às necessidades dos alunos com que se trabalha e envolvê-los em aprendizagens significativas é crucial para que estes se sintam integrados, valorizados e motivados.

### **2.1. Caracterização do espaço pedagógico**

“A maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de ação no que diz respeito à sua gestão” (Richardson, 1995, p. 85). De acordo com Arends (2008, p. 126), “a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem”.

A sala de aula onde me integrei era um espaço (Freire e Pires da Costa, 2008) amplo, embora as mesas ocupassem a maior parte da mesma. Dispunha de uma fileira de janelas largas que tornavam a sala agradavelmente luminosa (apêndice 48).

Em termos do mobiliário, esta é “uma decisão importante que a maioria dos professores toma no início do ano letivo” (Richardson, 1995, p. 93). Deste modo, a sala onde me integrei apresentava uma disposição tradicional das mesas, uma vez que esta “é mais adequada a situações em que o professor quer a atenção focalizada numa direção” (*idem/ibidem*, p. 94). As mesas organizavam-se assim, dispostas direcionalmente ao quadro de ardósia, em filas ou colunas, sendo que a mesa da professora se situava ao fundo da sala, uma vez que esta apenas a utilizava como mesa de apoio. A disposição das mesas em filas determina o desempenho dos alunos, na medida em que existe menor interação entre estes e, por conseguinte, haverá uma menor distração (Ferreira & Santos, 1994). Contrariamente, esta organização também condiciona a discussão e debate de ideias, desfavorecendo as abordagens centradas na criança (Richardson, 1995). A disposição da sala de aula, apesar de se apresentar de forma tradicional, não era rígida, tornando-se flexível sempre que alguma atividade o exigia.

Na totalidade, a sala era composta por dezoito mesas, incluindo a mesa da docente, a mesa do computador e mais duas mesas que suportavam algum material escolar. Cada aluno estava colocado numa mesa, exceção a um caso em que um aluno do 1.º ano estava junto com um aluno do 4.º ano. Todos os materiais e equipamentos eram adequados à idade das crianças e respeitavam todas as normas de segurança: não continham arestas afiadas e tanto nas cadeiras, como nas mesas, havia proteções de borracha para evitar deslizamentos (Spodek & Saracho, 1998).

A sala possui ainda dois armários onde se encontram alguns trabalhos dos alunos e diversos materiais didáticos.

Existem ainda espaços destinados a tarefas específicas, denominados por Spodek e Saracho (1998) como “centros de atividades”. Segundo os mesmos autores, estes preenchem determinada zona da sala, facultando aos alunos materiais específicos da área de conteúdo. As zonas denominavam-se de cantinho da leitura e espaço de informática. Apesar de existirem estas duas zonas na sala de aula, apenas o cantinho da leitura era utilizado pelos alunos, uma vez que o espaço de informática se encontrava incapacitado por questões de avaria. No primeiro, as crianças tinham a possibilidade de ler, explorar livros e ouvir histórias. Ao longo do período de

intervenção, este espaço foi utilizado para trabalhar outros conteúdos programáticos não só relacionados com a área do português, mas também com todas as outras áreas.

No que concerne aos materiais didáticos, a escola era portadora de inúmeros materiais, embora estes não estivessem todos à disposição dos alunos e das estagiárias. Os alunos utilizavam maioritariamente material matemático, tal como o ábaco e o multibásico.

É importante referir que os alunos podiam beneficiar de material audiovisual, mediante requisição no agrupamento de escolas. Devido às complicações que esta requisição acarretava, muitas vezes nem se colocava em causa a requisição do mesmo.

Nas paredes da sala, encontram-se ainda trabalhos produzidos pelos alunos. Esta exposição permite aos alunos observarem a evolução dos seus conhecimentos, valorizando o seu trabalho (Oliveira-Formosinho, 2008).

## **2.2. Planeamento do processo educativo**

O professor assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Concordo que apesar de ser um papel variado, é também motivador. Um professor deverá ser sempre inovador, dinâmico, comunicativo, crítico e “eficaz.” Não deverá unicamente ensinar mas também educar, transmitir conhecimentos mas também inculcar métodos, instrumentos de trabalho e alguns valores fundamentais nos alunos, como a compreensão e o respeito pelo outro, a ajuda ou a responsabilidade. É o professor quem organiza o espaço e gere o tempo das aprendizagens escolares. Para além do que já foi referido, o professor desempenha ainda a função de criar e organizar as condições de aprendizagem, de colocar o aluno em situações de aprender e ainda, de avaliar os resultados da aprendizagem (Jonnaert e Borght, 2002). Deste modo, o professor interfere em diferentes momentos da aprendizagem, visto que prepara, realiza e avalia o que implementou.

Concordando com Fontes e Freixo (2004) que citam Johnson e Johnson (1999), “é ao docente que compete definir os objetivos do trabalho, tomar todas as decisões e efetuar todos os preparativos necessários, motivando previamente os

alunos para uma eficaz execução das tarefas (...)” (Johnson & Johnson, 1999 citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 57).

A orientadora cooperante com que trabalhei era bastante comunicativa e crítica mas, por vezes, deixava o lado dinâmico e inovador um pouco de parte. Trabalhava algumas vezes com interdisciplinaridade, não permitindo que as áreas fossem estanques, mas sim que se articulassem (Serra, 2004). Era uma docente muito preocupada com o currículo, o que a impedia, muitas vezes, de partir e explorar outras alternativas de aprendizagem. As dificuldades que foram surgindo no grupo do 4.º ano também impediram que a professora preparasse as aulas de forma inovadora. Para além das características já referidas, era também muito flexível e quando falo em flexibilidade refiro-me essencialmente ao cumprimento do horário estipulado pelo agrupamento, uma vez que a professora trabalhava as áreas de acordo com as necessidades dos alunos, recorrendo poucas vezes ao horário. Apesar de dar pouca importância ao horário, as horas estabelecidas para cada área disciplinar eram sempre cumpridas, tanto pela professora como pelas estagiárias contudo, não eram realizadas de acordo com o convencionado. As metodologias de ensino adotadas por um docente deveriam ter em consideração as características da turma, o currículo a abordar, a formação do mesmo, a sua personalidade, bem como a sua forma de pensar (Ferreira & Santos, 1994) e, muitas vezes estes aspetos não eram tidos em consideração, havendo uma desmotivação por parte dos alunos.

Outro aspeto que quero salientar e que me senti constrangida a praticar, diz respeito aos trabalhos de casa. Diariamente, sem exceção alguma, a professora distribuía trabalhos de casa pelos alunos, muitas vezes um pouco extensos. Aquando da minha intervenção, senti-me na obrigação de realizar igualmente trabalhos extra para os alunos, uma vez que se tal não acontecesse, a docente recorria sempre a exemplares de fichas que continha em dossiês. Pessoalmente, não sou a favor nem contra os trabalhos de casa, apenas defendo que é importante os alunos praticarem, mas com regra. Atualmente, as crianças passam a maior parte do seu tempo na escola e caso levem trabalhos de casa frequentemente, quando chegam a casa terão que os realizar e pouco tempo resta para estarem com a família e fazerem aquilo que mais os alegra: brincar. A maioria das vezes, trabalhos extra em grande quantidade não contribuem de forma alguma para a aprendizagem dos alunos, mas sim para a sua

desmotivação, visto que têm que ocupar muito tempo a realizá-los e, por vezes, concretizam-nos com pouca atenção porque não era aquilo que pretendiam efetuar naquele momento e, por consequência, não progredem em nada na aprendizagem. De acordo com Maria José Araújo (2004, p. 28), “para muitas crianças, os “trabalhos de casa” consistem no acto de abrir a pasta, tirar os cadernos, os livros e os lápis, fazer o que a professora/o mandou, fechar o caderno e voltar a guardar”. Quando as crianças, retiram o livro, o caderno ou a ficha de dentro da mochila, estão também a retirar o aborrecimento que este ato implica, sendo que este sentimento só acaba quando o livro ou o caderno se fecham ou a ficha se termina. Para os mais pequenos, o facto de terem que realizar os trabalhos de casa está associado ao ato de estudar, vocábulo este proferido pela docente em contexto sala de aula inúmeras vezes. Ao confundirem estudar com a realização dos “trabalhos de casa”, afasta-se a hipótese das crianças se interessarem pelo conhecimento, deixando de satisfazer a sua curiosidade natural através da pesquisa (Araújo, 2004). Concordo com Richardson (1995, p. 85) quando afirma que “embora os trabalhos de casa possam ser úteis para alguns alunos em alguns níveis de ensino, não devem ser vistos como uma solução para as pressões temporais que os professores possam sentir durante o dia escolar”, aspeto este que se verificou na prática da docente.

Aliado aos trabalhos de casa, surgiam sempre em aula contestações entre alunos e professora, visto que alguns alunos não resolviam os trabalhos corretamente e, a professora reforçava esses mesmos insucessos. Posso mesmo afirmar que se enfatizavam os insucessos, contrariamente aos sucessos, sendo os alunos, única e exclusivamente, culpabilizados pelo seu mau desempenho (Bourdieu, 1979). Nestes momentos, a afetividade era um pouco excluída, o que se repercutia na aprendizagem dos alunos e, tal como afirma Pereira e Gonçalves (2010), quando a afetividade não é incluída na vida quotidiana escolar, o desempenho e a aprendizagem dos alunos é prejudicada.

Excecionando estes casos, e apesar da docente se distanciar um pouco dos alunos, foi possível presenciar algumas atitudes de carinho. No entanto, esta relação baseava-se essencialmente no respeito, na hierarquização e no autoritarismo, uma vez que a turma considerava a docente como a pessoa a quem deviam mais respeito e

cordialidade, estando a função da docente assente “numa relação de poder” (Ferreira & Santos, 1994, p. 31).

Em contexto sala de aula, a docente utilizava o trabalho individual a maioria das vezes. Momentaneamente, recorria ao trabalho de pequeno grupo e, raramente ao trabalho de grande grupo. O trabalho em grupo contribui para um melhor desempenho escolar dos alunos, originando um aumento da confiança em si mesmos, bem como o desenvolver de atitudes sociais positivas. Por conseguinte, os alunos compreendem e adquirem com mais facilidade os conteúdos (Stahl, 1994 citado por Bastos, 2006), tornando o processo de ensino-aprendizagem mais descontraído (Ferreira & Santos, 1994). Quando esta modalidade de trabalho era adotada pela docente, esta seguia sempre alguns critérios para a constituição dos grupos de trabalho. De acordo com os autores Fontes e Freixo (2004), na constituição de grupos de trabalho deverá ter-se sempre em atenção o número de elementos, bem como as características de cada um.

Considerando a formação ao longo da vida “um aspeto fundamental perante as mudanças sociais, económicas, tecnológicas e, conseqüentemente, educacionais” (Cunha, 2008, p. 114), a docente afirmava que realizava muitas formações, gostando de manter-se constantemente atualizada e de contribuir, cada vez mais, para a sua formação. A profissão de professor e a sua formação, é considerada como um processo contínuo que envolve infindas etapas (Cunha, 2008).

Em termos de planificação, a professora orientava-se pelas planificações mensais programadas pelo agrupamento, elaborando diariamente os seus planos de aula, tendo sempre em conta as necessidades dos alunos. Os planos de aula realizados pela docente eram sempre elaborados com base nos dois anos de escolaridade. A planificação diária traduz minuciosamente o conteúdo a ser lecionado num dia, sendo muito descritiva e apresentando todas as técnicas e procedimentos a utilizar (Arends, 2008). O ato de planificar é crucial no ensino (Pires, 2003), uma vez que serve de orientação ao professor, fazendo com que a aula decorra com regularidade (Arends, 2008).

Uma outra realidade constatada na prática da docente prendeu-se com o facto desta trabalhar com uma turma mista, uma vez que na sala de aula se encontravam dois níveis de aprendizagem distintos. Este contexto, de acordo com Schrankler

(1976) citado por Spodek e Saracho (1998), é muito proveitoso para os alunos, visto que estes criam relações positivas entre si e, por conseguinte, em relação à escola.

Usualmente, a docente geria as turmas distribuindo trabalho autónomo a um ano de escolaridade, enquanto iniciava conceitos com o outro ano. Neste processo, humanizava o papel de mera orientadora das aprendizagens dos alunos.

### **3. Intervenção Educativa**

A prática pedagógica supervisionada que aqui descrevo visou a ampliação das competências profissionais, tendo sido desenvolvida três vezes por semana (segundas, terças e quartas-feiras)<sup>11</sup>.

Esta organizou-se em duas fases, sendo a primeira a fase de observação/integração e a segunda a fase de intervenção. A fase de observação decorreu ao longo de três semanas e a fase de intervenção prolongou-se até ao término do estágio.

#### **3.1. Fase de observação e integração**

Na fase inicial de observação e integração, foi proposto aos estagiários que observassem, ao longo de três semanas, a turma e os recursos, bem como a prática da docente cooperante. Estas semanas compreenderam-se entre os dias vinte e sete de outubro e doze de novembro de dois mil e catorze.

Nesta, delineei como objetivo fundamental a análise do contexto educativo, principalmente, a forma como o ambiente educativo estava organizado e a prática da professora, tendo sempre em conta a reflexão, uma vez que, a observação que o professor faz, deverá ser sempre acompanhada de uma componente reflexiva, sendo o principal meio de conhecer o contexto onde se insere (Estrela & Estrela, 1978) e de avaliar as aprendizagens dos alunos (Parente, 2010).

Segundo Pais e Monteiro (2002), é através deste processo que compreendemos o nível de desempenho dos alunos, bem como as suas dificuldades, sendo sempre possível atender às necessidades individuais.

---

<sup>11</sup> Conteúdo retirado do Projeto de Iniciação à Prática Profissional.

Tendo em conta que a observação é “necessária ao início de uma intervenção pedagógica” (Dias, 2009, p. 176), foi neste sentido que desenvolvi esta primeira fase.

Ao aplicar esta metodologia compreendi, no primeiro contacto com a turma, que esta era uma turma calma, trabalhadora e muito respeitadora das regras impostas. Foi também possível aferir que não se manifestavam notórias dificuldades de aprendizagem, sendo que ambas as turmas apresentavam um nível de aprendizagem razoável. As pequenas dificuldades surgiam essencialmente por distrações.

Para além do que já referi em relação à turma, esta mostrou-se também empenhada, destacando-se a forma de trabalho dos alunos: tanto os alunos do 1.º ano como os alunos do 4.º ano eram autónomos, desenvolvendo as tarefas propostas sem ajuda. Esta autonomia devia-se essencialmente ao facto da sala ser partilhada por dois anos de escolaridade distintos, o que obrigava a docente a criar hábitos de autonomia, facilitando assim o seu trabalho. Apesar dos grupos trabalharem bem autonomamente, revelavam pouca curiosidade. Eram alunos, a maioria das vezes, pouco interessados e pouco curiosos.

Para além destes aspetos, os alunos revelavam ainda poucos hábitos de estudo, afirmando mesmo que apenas estudavam na véspera das avaliações.

Apesar de não se verificarem crianças com Necessidades Educativas Especiais, ao longo da observação foram surgindo algumas dificuldades de aprendizagem. Contudo, cada aluno dispunha de um ritmo de aprendizagem diferente.

Em relação à prática da docente cooperante, achei de extrema importância e valorizei imenso todas as intervenções a que assisti, agindo sempre com os alunos de uma forma irrepreensível, embora esta atitude se tenha modificado um pouco ao longo da prática pedagógica. Demonstrou-se muito plausível com os alunos e preocupada com o nível de aprendizagem de cada um. Admirei imenso esse fator, uma vez que sendo duas turmas tão diferentes a nível de currículo, a docente conseguia individualizar otimamente o currículo. Apreciei bastante os momentos em que trabalhou interdisciplinaridade entre áreas, visto que eram momentos em que os alunos aprendiam muito mais e com entusiasmo. Nestes momentos, havia uma quebra das fronteiras das unidades curriculares, proporcionando aos alunos uma melhor interligação de saberes (Petraglia, 1993), uma vez que, hoje em dia é

impensável “pensar em educação sem pensar em interdisciplinaridade” (Cavaco, 1993).

### **3.2. Fase de intervenção**

A fase de intervenção teve início a dezassete de novembro de dois mil e catorze e término a quatro de fevereiro de dois mil e quinze. Para esta etapa, pretendia-se que os formandos intervissem de forma gradual através da elaboração de planificações e da lecionação de unidades curriculares. Deste modo, eu e as minhas colegas, organizámos a nossa intervenção, sendo que num primeiro período atuámos apenas numa área curricular e, posteriormente, um dia completo.

Tony Wagner, investigador de Inovação na Educação no Centro de Tecnologia e Empreendedorismo da Universidade de Harvard, defende que a escola deve desenvolver sete "competências de sobrevivência" necessárias para que as crianças possam encarar os desafios futuros, que passo a citar: pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, boa comunicação oral e escrita, capacidade de aceder à informação e analisá-la e curiosidade e imaginação, sendo nesta conformidade que todas as planificações se desenvolveram (Martins, 2015).

Tendo em conta que um professor necessita de planificar a sua ação, as planificações concretizadas, foram elaboradas em consórcio com as minhas colegas Andreia Ferreira e Joana Sousa, visto que, de acordo com Dias (2009), o ato de planificar implica a reflexão e o planeio de intervenções coerentes e significativas para o aluno. Os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º Ciclo foram sempre tidos em consideração, uma vez que, foram planeadas atividades em que os alunos concretizavam experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, que garantiam o direito ao sucesso escolar de cada aluno (ME, 2004). Durante toda a intervenção, para além das planificações, foram construídos materiais apelativos que proporcionassem uma melhor compreensão dos conteúdos aos alunos. Esses materiais eram sempre apresentados em coadjuvação com o conteúdo em causa. O ato de planificar incluiu, sempre que havia possibilidade, a interdisciplinaridade, permitindo interligar os diversos conteúdos do saber (Levy, 1994).

Da equipa supramencionada, fizeram ainda parte a orientadora cooperante<sup>12</sup> que nos facultou, todas as semanas, os conteúdos a desenvolver, o docente orientador e supervisor que se manteve sempre atento à nossa evolução e, o mais importante, os alunos, com quem muito aprendemos. Deste modo, foi possível partilhar conhecimentos e adequar da melhor forma as aprendizagens, construindo e oferecendo respostas produtivas aos discentes (Idol, Nevin, e Paolucci-Whitcomb, 1994). Concordo com Arends (2008), quando este afirma que “As planificações são feitas para serem alteradas” (p. 93), pois durante algumas intervenções, estas sofreram ligeiras alterações devido a dificuldades reveladas pelos alunos, bem como a transformações momentâneas sugeridas pela docente cooperante. Compreendi que a planificação não é uma construção estanque, uma vez que, consoante as necessidades exteriorizadas, poderia ser totalmente reformulada. É de salientar que as reformulações tiveram em vista os interesses e as necessidades dos alunos. Através deste facto, foi possível comprovar que a planificação é construída como mera orientação e não como algo que é necessário cumprir rigorosamente.

De acordo com Martínez (1993) “A riqueza de uma sociedade apoia-se precisamente na multiplicidade de personalidades diferentes”, quero com isto dizer que cada criança/aluno reage de forma diferente a determinada situação. Nas ações concretizadas, observei muitas vezes esse aspeto: muitos alunos sentiam-se motivados e estavam atentos, enquanto que outros se demonstravam distantes e pouco interessados em participar. Para combater a desmotivação, é fundamental que o adulto trabalhe integrado com as crianças, proporcionando-lhes momentos de apoio interpessoal que fará com que estas se sintam mais motivadas a prosseguir (Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo, optei por desenvolver, com os grupos, uma abordagem aberta onde os alunos aprendem através da experiência e constroem o seu próprio conhecimento. Ao longo das atividades, considerou-se que todos os alunos seriam “(...) ativos e competentes” (Oliveira-Formosinho, 2008).

Tendo em conta que o ensino do 1.º Ciclo é uma área que exige reflexões constantes, esta foi uma realidade praticada. Concordando com Alarcão e Roldão (2008, p. 30), a reflexão é promotora do conhecimento profissional, implicando o

---

<sup>12</sup> Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, artigo 19.º.

questionamento permanente de si mesmo e das práticas. A reflexão funciona como uma ferramenta de “autoavaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões”. Ao construir o próprio conhecimento crítico, utilizando a bagagem teórica da prática, o educador passa a ser um intelectual crítico (Contreras, 2002).

Ao longo da intervenção, para além das áreas delineadas no horário escolar e para quebrar um pouco a rotina implementada pela professora cooperante, uma vez que esta atribuía muita importância à Expressão Plástica, colocando de parte um pouco as outras expressões, planeámos sessões onde incluímos a Expressão Dramática e a Expressão Musical. Nestas atividades, notou-se a implicação das crianças, sendo evidente a alegria que evidenciavam. Estes momentos despertaram nos alunos altos níveis de motivação e concentração (Reboredo, 2003).

O entusiasmo, a motivação e a concentração também foram despertados nas atividades de Ciências Experimentais. Estas atividades são consideradas fundamentais na formação dos alunos, visto que contribuem para o fortalecimento de competências científicas imprescindíveis na sociedade de hoje em dia. Proporcionando estes contextos, os alunos questionam, investigam e experimentam, construindo conhecimentos e compreendendo as situações (consultar ponto 4 das experiências-chave). Neste sentido, cabe à escola desempenhar esta função “que permita à criança/cidadão adquirir a compreensão dos fenómenos e acontecimentos que compõem o mundo físico e social de que faz parte” (Pereira, 1992).

Outra estratégia utilizada que pretendo salientar, diz respeito à utilização do jogo na aprendizagem. Sempre que era exequível, o jogo fez parte do currículo, uma vez que, o lúdico é considerado um momento de prazer, devido à sua capacidade de envolver o aluno intensa e totalmente, criando um clima de entusiasmo (Winnicott, 1995). Sendo assim, o lúdico é um intermediário para a melhoria de resultados, visto que os alunos trabalham e participam interessados, aprendendo. As atividades lúdicas proporcionam a inclusão de valores, o desenvolvimento cultural, o desenvolvimento da criatividade, da sociabilidade e a apropriação de novos conhecimentos. É nesta ótica que o aluno consegue encontrar o equilíbrio entre o que é a realidade (aprender) e o imaginário (brincar), tendo a oportunidade de alcançar conhecimentos prazerosamente (Kishimoto, 1994).

No que alude à relação que mantive com os alunos, esta foi, sem dúvida, uma relação de afetividade que cresceu dentro e fora da sala de aula. Tentei responder sempre às necessidades de cada um, utilizando estratégias do interesse destes e, simultaneamente à aprendizagem adquirida em conjunto, partilhando assim, uma relação de amizade. Esta relação positiva, creio que contribuiu em grande escala para o processo de aprendizagem das crianças, uma vez que, segundo Pereira e Gonçalves (2010), a afetividade interfere de forma positiva no mesmo.

Ao longo da intervenção, desenvolvemos diversas estratégias, tendo sido uma delas a implementação de uma personagem fantasiosa na sala de aula. Esta personagem foi criada com o objetivo de motivar os alunos e de integrar num mundo imaginário, onde a fantasia acompanhava a aprendizagem. Esta figura intitulou-se de *Zbiriguidófilo* e, todas as semanas trazia à sala de aula a informação das atividades que os alunos iriam realizar, bem como os conteúdos que iriam aprender. Primeiramente, esta mística surgiu na sala aleada ao conteúdo a explorar na área de português, a carta; e foi sempre aparecendo, seguindo esta lógica. Nesta sessão, a personagem foi apresentada à turma e, através do modo como esta surgiu, trabalhou-se o conteúdo em causa. Muitas vezes, esta personagem foi também utilizada para relembrar comportamentos adequados e para comunicar informações relacionadas com a avaliação dos alunos. Sabendo que todas as crianças gostam de imaginar e de pertencer a um mundo de fantasia, resolvemos utilizar esta estratégia devido ao facto dos alunos, através desta, exercitarem a sua inteligência, o seu pensamento e o raciocínio (Cordeiro, 2010).

Outro aspeto reforçado em contexto sala de aula foi a aprendizagem cooperativa, visto que os alunos não trabalhavam muito segundo esta modalidade. Segundo Lopes e Silva (2008) a aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo. Todas as vezes que utilizámos esta estratégia, propusemos atividades que só seriam possíveis de realizar se todos os elementos do grupo participassem, pois, tal como afirma Abrami et al. (1996, p. 2) “(...) em grupo cooperativo as atividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida.” Estas interações foram fundamentais para o desenvolver do espírito de equipa, da cooperação entre os alunos, da responsabilidade individual e da partilha, fortalecendo ainda a aquisição

de conhecimentos. É de referir que, sempre que possível, os alunos do 1.º ano trabalhavam cooperativamente com os alunos do 4.º ano. Sendo assim, a “aprendizagem cooperativa permite às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais” (Lopes e Silva, 2008, p. 6), sendo a interação um facilitador do processo de aprendizagem (Dean, 2000).

Na constituição de grupos houve sempre o cuidado de se formarem grupos heterogéneos para que as crianças mais velhas servissem de modelo às mais jovens (Lopes e Silva, 2008). As durações das atividades cooperativas realizaram-se em períodos de interação curtos e objetivamente bem definidos. É importante conceber atividades interessantes, adequadas ao desenvolvimento dos alunos e que envolvam, no trabalho, todos os elementos do grupo.

Outra estratégia que implicou imenso os alunos, foi o facto de utilizarmos o espaço pedagógico do cantinho da leitura, não só para trabalhar a área disciplinar de português, mas também para trabalhar conceitos matemáticos, a área de expressões, o ensino experimental das ciências e a área de estudo do meio. Foi, sem margem para dúvidas, uma adaptação fulcral para os alunos, uma vez que aquele espaço estava destinado somente à área de português, quando pode e deve ser aproveitado para outras finalidades. As intervenções que contaram com a realização de algumas tarefas neste local, foram significativas para os alunos, sendo as aprendizagens significativas um princípio orientador da ação pedagógica no 1.º Ciclo.

No decorrer da prática educativa supervisionada, foi ainda possível desenvolver, com os alunos do 1.º e 4.º anos, um trabalho baseado na modalidade de projeto. Este constituiu uma mais-valia para as estagiárias, mas também para todos os alunos. O trabalho de projeto refletir-se-á adiante, integrando um ponto fulcral da experiência-chave denominada de “A jogar também se aprende – o jogo no processo de ensino e aprendizagem” (ponto 3).

Descrevo esta fase, como uma das etapas mais importantes desta prática, uma vez que me permitiu adquirir, desenvolver e consolidar competências que me irão acompanhar e me irão ajudar como boa profissional de educação que desejo ser. Apesar de todos os conhecimentos que adquiri com esta experiência, considero que a minha formação ainda não findou e, tal como afirma Nóvoa (2001), a formação não se conclui com um curso. Assim, pretendo aumentar a minha formação ao longo da

vida, visto que ser professor é trabalhar continuamente para esse exercício (Félix, 1991).



# **PARTE II**

## **- Experiências-Chave -**



## Nota introdutória

A segunda parte deste escrito, corresponde a seis experiências-chave, que, como futura educadora e professora, considere relevantes ao longo de todo este processo formativo e que, funcionarão como elementos demonstrativos de todo este percurso.

Inicialmente, descrevo e analiso crítico-reflexivamente duas experiências-chave relativas à realidade vivenciada em Educação Pré-Escolar e, duas experiências-chave relativas à realidade vivenciada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Seguidamente, apresentarei mais duas práticas significativas: uma delas relacionada com um tópico transversal aos dois níveis do sistema educativo e, para finalizar, uma breve referência acerca do estudo desenvolvido.

Relacionadas com o contexto de Educação Pré-Escolar referi experiências-chave alusivas às temáticas das regras da sala de atividades e da importância da família no processo de aprendizagem das crianças. A primeira denominada de *“Porta-te bem!” Como? - As Regras da Sala* – e a segunda intitulada de *Os encarregados de educação também são educadores! - Envolvimento das famílias no processo educativo*.

Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, selecionei as experiências-chave cuja temática abarcava a importância do jogo no processo educativo e a lecionação da área curricular do Ensino Experimental das Ciências. A primeira denominada *A jogar também se aprende – o jogo no processo de ensino e aprendizagem* e a segunda designada de *Aprender ciência – o Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Seguidamente, abordarei uma temática transversal de extrema importância, de seu nome *Uma experiência de transição: (En)cantos de crianças e alunos - o espaço como elemento curricular*.

Por último, apresentar-se-á o estudo realizado em contexto Pré-Escolar, nomeado de *As vozes das crianças: um exercício investigativo*.

## **1. “Porta-te bem!” Como?**

### **- As Regras da Sala -**

A idade Pré-Escolar “é uma idade de transição acelerada e extensiva, em que a aparência da criança muda, as suas competências motoras e cognitivas se desenvolvem, o seu padrão de comportamentos se torna mais complexo” (Barros, Goes e Pereira, 2007, p. 25). Sendo uma fase de infindas modificações (a nível físico, cognitivo e sócio afetivo), cabe ao educador estimular e acompanhar as crianças para que estas sejam capazes de se conhecerem e, de conhecerem o mundo. Das três dimensões de desenvolvimento, destaco a dimensão socioemocional. Esta área de desenvolvimento “aplica-se às mudanças e progressos relativos ao modo como desenvolve competências de autonomia, cooperação e interação social, ou o sentido de justiça e moralidade, e à forma como aprende a regular e controlar as suas emoções” (Barros et al., 2007, p. 24). Ao alcançarem novas competências, as crianças mostram-se “cada vez mais autónomas e capazes de regular o seu próprio comportamento” (Barros et al., 2007, p. 35). A regulação do comportamento é formada com base nas regras estabelecidas nos contextos onde se inserem.

No que diz respeito ao contexto da Educação Pré-Escolar, o estabelecimento de regras é uma prática comum, contribuindo para o desenvolvimento da dimensão sócio-emocional. As regras são utilizadas como forma de estruturar o ambiente e a rotina diária, diminuindo, deste modo, a probabilidade de ocorrerem problemas de comportamento (Webster-Stratton, 1999), uma vez que estimulam a autorregulação e a socialização (Barros et al., 2007). Esta prática é instituída no início do ano letivo, para que as crianças se apropriem, ao longo do tempo, das normas presentes no contexto onde estão inseridas. A modelagem é outra das formas de orientar o comportamento das crianças através do modelo que a educadora oferece. A modelagem é um procedimento instrumental em que as crianças “aprendem, ou modificam, comportamentos sociais (...) através da observação e

imitação” (Cruz, Lopes, Mathur, Quinn e Rutherford, 2006, p. 195). Alguns comportamentos inadequados e problemáticos são reduzidos e substituídos por comportamentos desejáveis e apropriados através deste método, sendo a sua principal função a de “transmitir informações sobre o comportamento desejado (...)” (Cruz et al., 2006, p. 196).

Como forma de incutir nas crianças “atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários” (ME, 1997, p. 51), foi desenvolvida a área da Formação Pessoal e Social, integrada nas OCEPE. Esta área desenvolveu-se com o intuito de “favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (ME, 1997, p. 51). Um educador pró-ativo deverá criar um ambiente de aprendizagem previsível e seguro, formulando as regras da sala de atividades em termos de comportamentos observáveis e, sempre que possível, envolver as crianças na sua formulação (Webster-Stratton, 1999). A negociação de regras está inteiramente relacionada com os valores democráticos e com a aquisição de competências sociais e, como tal, deverá investir-se no desenvolvimento das mesmas (Cruz et al., 2006). “É nos contextos sociais em que vive, nas relações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (ME, 1997, p. 51-52).

No contexto de EPE onde me inseri, as regras da sala de atividades eram constantemente banalizadas, sendo a expressão “porta-te bem” uma das expressões que mais ouvi a educadora pronunciar. Apesar de ser uma expressão constantemente repetida, as crianças continuavam sem compreender o que queria a educadora transmitir, uma vez que, após as numerosas chamadas de atenção, as regras expostas na sala de atividades continuavam a não ser acatadas pelas crianças. Ainda no período de observação, apercebi-me que o grupo precisava de uma intervenção urgente a nível comportamental e, sugerimos à educadora (eu e o meu par pedagógico)

que intercedesse a esse nível. No decorrer do projeto tornava-se cada vez mais complicado trabalhar com o grupo: o grupo estava completamente destabilizado e, era quase impossível realizar qualquer tipo de atividades com este. A maioria das crianças comportava-se de forma inadequada, não respeitando qualquer tipo de regras. Foi então que resolvemos interromper o projeto e intervir a este nível.

Começámos por dialogar com as crianças, com o objetivo de compreendermos quais seriam os motivos de tal destabilização e, chegámos à conclusão que, era necessário elaborar com o grupo um conjunto novo de regras para afixar na sala de atividades. Este conjunto de regras já estava presente na sala (conjunto de seis regras) e, apesar de serem do conhecimento das crianças, estas não as cumpriam e recitavam-nas como uma lengalenga (apêndice 49), sendo que a sua maioria se apresentavam de forma negativa e não objetiva, levando à não compreensão das mesmas por parte do grupo. Era indicado constantemente às crianças o que elas não podiam fazer, contudo o que deviam fazer, raramente era referido.

Para tal, foram elaboradas pelas crianças quatro novas regras da sala. Estas foram discutidas em grupo e escolhidas somente pelas crianças, uma vez que ao participarem na discussão e elaboração das regras, atribuímos às crianças responsabilidade e motivação para o cumprimento e reforço das mesmas (Vale, 2014). Nesta fase, as crianças coloriram o desenho referente a cada regra, fizeram ilustração das mesmas e dramatizaram-nas (apêndice 50). De acordo com Vale (2014, p. 25), as regras deverão “ser criadas de forma clara, positiva e deverão ser afixadas num local visível”, tal como foi realizado.

Foram também negociadas com o grupo, consequências positivas para o cumprimento das regras e consequências negativas para o não cumprimento das mesmas. “É através deste sistema de regras, das quais devem fazer parte também as consequências para o cumprimento e o não cumprimento das mesmas, que a criança vai alterando de forma progressiva e qualitativa a sua competência de autorregulação (...)” (Vale, 2014, p. 25). No âmbito do cumprimento e do não cumprimento, as crianças ilustraram, registaram em

fotografias a consequência positiva e a consequência negativa e dramatizaram-nas novamente (apêndice 51). “A dramatização e o treino garantem que os alunos compreendem exactamente quais os comportamentos esperados para cumprirem a regra” (Webster-Stratton, 1999, p. 2, cap. III). Com as regras, as ilustrações e as fotografias foi construído um mural de regras (apêndice 52) que foi exposto num local escolhido pelo grupo. Este mural permitiu que todas as manhãs, em conversa no espaço da manta, as crianças dialogassem acerca das regras que iriam cumprir durante o dia. O facto de estar construído em grande escala e de ter sido produzido pelas crianças, facilitou a compreensão do mesmo e a sua constante utilização. O registo em fotografia das regras e das consequências, viabilizou uma abordagem mais real e objetiva. De acordo com Filipe e Pequicho (2007), também no nosso caso, o quadro de regras serviu como fio condutor para o despertar da interiorização das mesmas.

No decorrer do estágio, implementámos ainda uma das variadas técnicas de modificação de comportamentos, interligada com as regras elaboradas: o sistema de créditos. Esta “ é uma técnica de gestão de comportamento que visa aumentar comportamentos apropriados dos alunos ou diminuir comportamentos inapropriados, através do recurso a “créditos” ou reforços simbólicos” (Cruz et al., 2006, p. 177), sendo os “créditos” uma espécie de pontuação que a criança vai acumulando e, mais tarde, trocar por reforços (Rutherford, 2001). Este sistema permite às crianças saberem exactamente o que se espera delas, uma vez que os comportamentos desejáveis são definidos objectivamente. Cruz et al., (2006), citam Walker e Buckley (1974), afirmando que os créditos são eficazes porque podem ser atribuídos facilmente sem perturbar o processo de ensino/aprendizagem; podem ser trocados por uma variedade de reforços ou recompensas de acordo com as necessidades das crianças; as recompensas podem ser alteradas sempre que necessário; os créditos podem ser gradualmente retirados e, por fim, os sistemas de créditos tornam as crianças mais sensíveis aos reforços. Este método comportamental poderá ser utilizado com uma só criança ou

com um grupo, sendo que, no nosso caso, utilizámos com o grupo de crianças com que estávamos a trabalhar.

Previamente à implementação deste método comportamental, foi indispensável identificar os comportamentos desajustados e delinear estratégias para os combater. Em diálogo com o grupo, identificaram-se todos os comportamentos desajustados e debateram-se os comportamentos adequados e respetivos reforços.

O número de “créditos” foi negociado com as crianças (custo dos reforços de apoio). Como “créditos” incluem-se “contas, fichas, cliques, dinheiro de brincar, pontos, autocolantes, furinhos, vistos, selos, etc.” (Cruz *et al.*, 2006, p. 183). Na nossa intervenção utilizámos tampas, cujas crianças denominavam por moedas, uma vez que eram valorizadas por elas e de fácil distribuição (Rutherford, 2001). Foi ainda acordado com o grupo que o “crédito” era entregue imediatamente após o comportamento ajustado. Durante o dia, as crianças sempre que manifestavam um comportamento ajustado eram elogiadas e recebiam um “crédito” (moeda) que seria guardado no “mealheiro” (copo de plástico com a identificação de cada criança). “Elogiar os alunos que estão a seguir as instruções do professor pode servir para mostrar aos outros que devem fazer o mesmo para receberem a mesma atenção” (Webster-Stratton, 1999, p. 5, cap. III). Cruz *et al.*, (2006), são da mesma opinião, afirmando que quando se faz a distribuição das recompensas se deverá dar à criança *feedback*, com o objetivo de que esta interiorize o comportamento reforçado. Ficou também combinado que, todas as sextas-feiras era dia de trocar os créditos pelas recompensas e, nestes dias, procedia-se à contagem dos mesmos, visto que “Os créditos apenas devem ser trocados por reforços de apoio em tempos pré-estabelecidos” (Cruz *et al.*, 2006, p. 185) Da negociação com as crianças resultou o contrato apresentado no apêndice 53.

As recompensas foram negociadas com as crianças para que fossem mais desejáveis para estas, bem como o valor de cada item, ou seja, a quantidade de moedas que receberiam após determinado comportamento adequado. Este valor foi definido consoante a importância da regra.

“Como qualquer outra técnica de gestão de comportamento, o sistema de créditos, se aplicado corretamente, consistentemente e de forma sistemática durante um período de tempo, pode constituir um método altamente eficaz de alteração ou controlo do comportamento dos alunos” (Cruz et al., 2006, p. 180). É um sistema flexível, estando suscetível a alterações e dependente das necessidades das crianças.

Outro estratagema adotado, foi a nomeação diária de uma criança como “chefe”, embora não seja esta a designação que lhe atribuíamos, mas sim “responsável pelo grupo”. Esta criança era sempre a primeira a dirigir-se para a fila (maquinista do comboio) e estava responsável por controlar e chamar a atenção do comportamento dos colegas. Esta técnica resultou muito bem, uma vez que o grupo acabava por cumprir as indicações do(a) “chefe”. A utilização de um apito na sala também foi uma estratégia comportamental adoptada. O som do apito foi igualado à regra de arrumação da sala e dos materiais. Inicialmente soámos o apito e indicámos que era para arrumar, depois de interiorizado, sempre que soava o apito as crianças já sabiam qual a ordem e o que tinham que fazer. Concordo plenamente com Carvalho (2007), quando este afirma que esta técnica é muito eficaz; apesar de ter trazido inicialmente alguma piada, com o tempo, foi interiorizada pelas crianças.

O reforço social também foi uma das estratégias bastante utilizada, sendo este “fornecido através da atenção, *feedback* e aprovação” (Cruz et al., 2006, p. 166). Walker, Colvin e Ramsey (1995) citados por Cruz et al. (2006), destacam que o *feedback* e o elogio ao transmitirem aprovação, motivam as crianças. Rutherford (2001), acrescenta que, quando se atribui um reforço social, está a dar-se ao indivíduo uma resposta socialmente recompensadora, que se traduz numa consequência positiva. Este reforço sendo aplicado após a ocorrência do comportamento, faz com que a frequência dele aumente.

Muitas vezes, apesar de ser complicado, ignorava o comportamento inadequado e reforçava com elogios um comportamento adequado dessa mesma criança, com o objetivo de que o primeiro fosse substituído pelo segundo. “O momento mais importante da técnica de reforço social é a

ignorância sistemática do maior número possível de comportamentos indesejáveis do aluno” (Rutherford, 2001, p. 83).

Sempre que existia reforço, houve o cuidado deste anteceder-se imediatamente ao comportamento adequado, pois “quanto mais depressa se recompensar (...) mais eficaz é o reforço” (Rutherford, 2001, p. 83). Deste modo, a criança saberá o que fez de correto e quererá repetir para que seja, novamente, recompensada. O reforço variou de criança para criança, uma vez que, nem todas aprovavam ser gratificadas da mesma forma e, como prova disso, existiam crianças que apenas um sorriso era necessário, outras que requeriam um maior incentivo.

Após aplicação destas estratégias, verificaram-se numerosos progressos: as regras eram cumpridas pelas crianças; quando uma criança não estava a cumprir havia sempre outra que chamava a atenção para a consequência negativa e fazia referência ao comportamento ajustado; as atividades e as conversas em manta passaram a ser muito mais calmas e organizadas; as crianças demonstravam-se muitíssimo empenhadas em cumprir as regras estabelecidas; os comportamentos adequados aumentaram e os inadequados diminuíram, tendo alguns desaparecido por completo e, o sentido de responsabilidade e de cooperação manifestou-se com intensidade em todo o grupo. O diálogo estabelecido inicialmente em que apresentámos ao grupo a importância e o porquê do cumprimento das regras também influenciou o cumprimento das mesmas, uma vez que para a criança perceber que tem de cumprir uma regra é necessário existir um diálogo elucidativo da importância da mesma para o seu dia-a-dia (Katz, McClellan e Formosinho, 2003).

Em suma, faço minhas as palavras de Vale (2014), afirmando que: “os educadores devem desenvolver expectativas razoáveis quanto ao comportamento das crianças e também não esperar que se portem adequadamente o tempo todo. Além disto, devem ser coerentes no seu próprio comportamento, pois transmitem, mesmo inconscientemente, mensagens às crianças sobre o que é aceitável ou não” (p. 26).

## 2. Os encarregados de educação também são educadores!

### - Envolvimento das famílias no processo educativo -

“A família é a instituição social mais universal. Constitui a unidade básica sobre a qual a sociedade assenta a sua organização” (Ballenato, 2008, p. 233). A família desempenha um papel fundamental na sociedade, funcionando como “contexto de socialização das crianças” (Fernandes, 2009, p. 228). Segundo Caeiro (2005, p. 22) “(...) é um lugar de afetos e partilha, é o nosso todo, a nossa unidade social, é a essência do saber, da competência, da idoneidade e da transmissão dos valores que nos acompanham ao longo da vida. É na família que se aprendem os modelos de responsabilidade, participação, cooperação e solidariedade, tão importantes para o nosso desenvolvimento e formação”, estando a criança dependente da família quer a nível da satisfação das necessidades básicas, quer a nível da transmissão de normas e valores (Fernandes, 2009). A tarefa de educar não está exclusivamente entregue ao Jardim de Infância, uma vez que os encarregados de educação também podem e devem educar os seus educandos (Banet, Hohmann e Weikart, 1979).

Com o evoluir dos tempos, a configuração “tradicional” de família, deu lugar a novas tipologias, tais como, as *famílias unipessoais*, onde apenas vive uma pessoa; as *famílias de núcleo restrito* onde se inserem os avós que acabam por cuidar dos netos; as *famílias nucleares*, constituídas pelo casal e pelos filhos; as *famílias ampliadas* das quais fazem parte várias gerações (avós, pais, filhos, netos); as *famílias em tronco comum*, compostas pelos dois progenitores e com um filho/a acompanhado do companheiro/a; as *famílias monoparentais*, marcadas essencialmente pela presença de um progenitor e que são cada vez mais comuns e, para finalizar, as *famílias de tecido secundário* constituídas por filhos procedentes de relações anteriores (Ballenato, 2008).

Apesar desta diversidade de famílias que, hoje em dia, frequentemente se encontra, é necessário haver uma relação entre esta e a instituição, uma vez

que “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança (...)” (ME, 1997, p. 43).

Contudo, apesar dos pais serem os principais responsáveis pela educação dos filhos e de terem “o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (ME, 1997, p. 43), isso nem sempre se verifica. Conciliar a família e o trabalho, é cada vez mais complicado e essa foi uma realidade com que contactei na minha prática pedagógica em EPE, pois “existe uma importante limitação do tempo disponível para o cuidado, atenção e educação dos filhos” (Ballenato, 2008, p. 239). É neste momento que a escola deverá intervir e agir como “verdadeira parceira no processo educativo da criança (...) deve ser por excelência o local onde se completam os meios para desenvolver atitudes e valores e adquirir competências” (Caeiro, 2005, p. 22). O contacto que a criança estabelece com os seus pais diariamente, permite que se construa uma “verdadeira relação entre pais e filhos” (Ballenato, 2008, p. 239) e esse contacto também poderá ser fomentado no Jardim de Infância “passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza...” (ME, 1997, p. 43), mas também com a participação dos pais nos projetos, na elaboração de planos, no dia-a-dia da criança na instituição (fazer jogos e experiências, contar histórias), nas reuniões e nas festas. Existem muitos pais que “vêm na escola um “depósito” para os seus filhos, na qual delegam a formação e a educação (...) A sua participação na vida da Escola é nula e quando esporadicamente o fazem, tentam fazê-lo da pior forma (...)” (Asseiro, 2005, p. 88).

Ao contrário dos pais que acabei de descrever, outros “vivem quase em exclusivo para os filhos” (Ballenato, 2008, p. 245), contudo isso também não é íntegro, pois um filho é mais um membro para a família e os pais não podem girar em torno dele. “A educação eficaz consiste em conseguir o equilíbrio entre a firmeza e a flexibilidade, a razão e as emoções, o controlo e a liberdade” (Ballenato, 2008, p. 246). Posto isto, a realidade com que contactei em contexto EPE era composta pelos dois tipos de pais: havia pais que traziam as crianças assim que a instituição abria e vinham-nas recolher

quando fechava e, pais que depois do almoço, levavam a criança para dormir a cesta e que estavam constantemente na instituição interessados em saber como estava a decorrer o processo de aprendizagem do educando. Na sala de atividades onde estive inserida, parte dos pais funcionavam como uma “comunidade educativa” (Asseiro, 2005, p. 88) em parceria com a escola, uma vez que, eram membros da associação de pais, estabelecendo-se uma “lógica da parceria (...) que só faz sentido se cada um deles for capaz de partilhar vontades, esforços e querereres” (Asseiro, 2005, p. 89). A associação de pais, cumpre um papel significativo na relação que se estabelece entre a escola e a família (Morgado, 2005) e é uma forma de saber o que se passa na escola e deverá funcionar como um “elo de ligação entre os pais, encarregados de educação e a escola” (Wong, 2013, p. 165). A mesma autora refere que “A associação de pais e encarregados de educação deve ainda colaborar na construção de projetos; nas atividades que promovam a melhoria das aprendizagens; na identificação e análise dos problemas da escola e dos seus alunos; (...) apoiar a escola na tentativa de sensibilizar as famílias e a própria comunidade para as atividades escolares; na resolução de problemas que possam prejudicar o processo de ensino e aprendizagem e manter o contato estreito com os outros pais” (Wong, 2013, p. 166).

A presença dos pais na escola é fundamental, uma vez que complementa o trabalho desenvolvido pelos restantes elementos da equipa educativa e, além disso, também é enriquecedor para a criança porque percebe que o seu encarregado de educação se interessa pelo seu desenvolvimento, revelando na criança motivação e sucesso (Morgado, 2005). Em concordância com o mesmo autor, “a comunicação entre a escola e o meio familiar deve estabelecer-se o mais cedo possível pois contactos realizados no início do ano em que se providencie informação e orientação podem repercutir-se positivamente na motivação (...), na prevenção de problemas de disciplina, etc.” (Morgado, 2005, p. 97).

A colaboração entre escola e família não deverá ser única e exclusivamente da responsabilidade dos pais, mas também da própria escola. É importante que a escola estimule e incentive esta parceria (ME, 1997), mas

também que atue como parceiro na educação das crianças e dos jovens e envolva os pais, incentivando a sua participação e trabalhando em coadjuvação com eles (Miguéns, 2005). O benefício deste contacto não será apenas a favor das crianças, mas também dos pais (Barros, Goes e Pereira, 2007).

Tendo em conta que os pais têm um papel insubstituível e determinante na educação dos seus filhos (Miguéns, 2005) e como forma de fazer face ao escasso envolvimento das famílias nas instituições escolares, atualmente, têm-se desenvolvido programas destinados a envolver e apoiar as famílias a nível da participação na escola (Hough, Nurss e Stevens, 2010). Estudos revelam que os encarregados de educação participam pouco na vida escolar porque apenas são chamados à escola para ouvir queixas acerca dos seus educandos e, principalmente porque os horários de atendimento não são os mais adequados (Sá, 2004). A ideia tradicional de os pais se deslocarem à escola apenas quando se verificam problemas, deverá ser completamente ultrapassada, uma vez que “(...) a cooperação entre o meio familiar e o meio escolar assumem um papel central na definição de percursos educativos bem sucedidos para todas as crianças e jovens” (Morgado, 2005, p. 99). Alarcão (2005, p. 37), refere que “Uma boa parte do futuro depende da família, da educação e da relação entre a família e a educação”.

No contexto de EPE onde me inseri, como já referi, considero a maioria das famílias participativas. Refiro-me ao termo “família” porque diversas vezes observei não só os pais, mas também os avós, tios e primos a participarem na vida escolar das crianças. “Em muitas escolas, é habitual existirem atividades para as quais ao pais são convidados (...)” (Barros, Goes e Pereira, 2007), tendo assistido a algumas situações de participação por parte destes. A que mais me marcou foi um dia no Jardim de Infância, denominado de dia aberto: neste dia, tal como o nome indica, foi um dia aberto à família em que todos tiveram oportunidade de participar e aderiram com grande afluência. Alguns membros da família de cada criança, trouxeram atividades divertidas e estimulantes para as crianças, desde experiências químicas, à elaboração de pulseiras com elásticos. Para as crianças, este dia foi, sem

dúvida, um dia rico em aprendizagens e também, um dia de grande satisfação para todos, pois puderam estar com familiares no local onde passam a maioria do seu tempo.

Esta instituição, não promoveu os tradicionais eventos que a escola promove relacionados como o dia da mãe ou do pai. Ao invés disso, organizou um dia em que estaria presente a família, designando-o por dia da família. Para evitar que algumas crianças se sentissem tristes nos dias da mãe ou do pai, a instituição optou por organizar este evento e, deste modo, todas as crianças teriam alguém da sua família presente. Neste dia, desenrolou-se um vasto leque de jogos que as crianças puderam praticar com os seus familiares e um lanche partilhado. Para as crianças, ter um membro da sua família na escola é sempre um acontecimento relevante e que estes valorizam e, quando se tratam de jogos em parceria com os seus familiares, as crianças aderem com mais entusiasmo. Estas atividades “promovem a vinculação da criança e da família à escola e (...) facilitam o conhecimento mútuo entre estes dois sistemas (...)” (Barros et al., 2007). Ao integrarem estas iniciativas, os pais e os restantes membros da família, têm a oportunidade de conhecerem e de se familiarizarem com o espaço onde a criança despende tantas horas, de conhecer os colegas e as famílias das outras crianças e a equipa educativa (Barros *et al.*, 2007). Este dia foi ainda planeado tendo em conta a disponibilidade das famílias.

A família interveio também na festa final de ano letivo, assistindo às danças e canções preparadas pelos grupos, bem como presenciando o momento de distribuição dos diplomas às crianças que, no próximo ano letivo, iniciarão a escolaridade obrigatória (1.º CEB). Foi também organizado, pela associação de pais um lanche para todas as pessoas presentes compartilharem no término da festa, contando com a colaboração de alguns pais que não pertencem a este agregado.

A instituição permitiu ainda que uma mãe de uma criança desempenhasse as funções de professora de uma língua estrangeira (inglês), uma vez que esta detinha qualificações académicas para tal.

Quero destacar também outra situação em que contribuímos (estagiárias) para o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças: refiro-me à divulgação do projeto desenvolvido em contexto sala de atividades que consistiu numa exposição final de todos os trabalhos realizados pelas crianças, sendo esta aberta a toda a comunidade educativa. A exposição teve um impacto extremamente positivo nos visitantes, uma vez que estes manifestaram o seu agrado através de comentários que registaram num livro de opiniões colocado à saída da exposição (apêndice 60). Este momento em que as crianças se deslocaram ao local da exposição e explicaram ao visitante (pai, mãe, avó, avô, etc.) o que tinham realizado, contribuiu para uma “socialização do saber” (Vasconcelos, 2012, p. 17) e uma valorização do esforço das crianças, visto que, nesta fase do projeto “a criança está a assegurar de que, efetivamente, o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser compartilhado por todos” (Guedes, M., 2011, p. 8).

Os pais revelaram-se também ativos no processo de aprendizagem dos seus filhos, nos momentos em que compareceram nas reuniões de avaliação e nas conversas informais que estabeleceram com a educadora.

Segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 117), existem algumas estratégias que se poderão utilizar para incentivar o envolvimento das famílias no contexto institucional, tais como, “partilhar anotações e histórias”; conversar com os elementos da família acerca de um aspeto relacionado com o desenvolvimento e evolução da criança; “planear reuniões com as famílias”; (...) “reconhecer publicamente a importância das famílias no programa” (p. 118); “conversar com os elementos da família (...) quando deixam as crianças e, (...) quando os vão buscar” (p. 119) e, por fim, “encorajar os membros da família a juntarem-se ao educador e às crianças nos passeios e nas visitas de estudo” (p. 120), disfrutando da companhia uns dos outros e partilhando experiências.

Em suma, é essencial salientar que os pais são os primeiros educadores que as crianças têm. Anteriormente à iniciação na EPE, muitas foram as informações assimiladas pelas crianças e muitos são os saberes que

elas transportam consigo. Não é por acaso que Lino e Oliveira-Formosinho (2008), definem a criança como um ser ativo e competente. Com a ajuda dos pais “aprenderam e dominaram uma série de aptidões físicas; aprenderam a comunicar o que pensam, o que sentem, as suas ideias e desejos e reuniram muitas noções e impressões sobre os acontecimentos e valores da cultura das suas famílias (...)” (Banet et al., 1979, p.34). Concluo com o excerto de um debate “(...) a família é quase o que faz tudo, protege, se for uma boa família tem o direito...tem o dever de proteger; também tem o direito de mandar os filhos para uma boa escola, para se preocupar com a educação e...também dá direito ao filho numa conversa na família...para mim é o direito à participação. Não são só os professores que nos educam, os pais também têm que nos educar... (...) Os pais formam a raiz, formam tudo...Porque da raiz nasce a árvore...” (Fernandes, 2009, p. 229).

### **3. A jogar também se aprende – o jogo no processo de ensino e aprendizagem**

Ensinar é considerado por Roldão (2009), como o ato de “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (p. 14). Deste modo, cabe ao professor criar situações ricas de aprendizagem e ambientes onde o aluno ocupe o lugar de destaque neste processo (Leite & Orvalho, 1994) e aprenda.

Numa perspetiva construtivista, quando o aluno aprende, está a construir o seu próprio conhecimento através da interação com o meio (Jonnaert e Borght, 2002).

Todo o professor sabe, ou deveria saber, que o processo de ensino-aprendizagem é um processo complexo, uma vez que nem tudo o que é ensinado ao aluno é necessariamente aprendido (Jonnaert e Borght, 2002). Neste processo, “o professor deverá tornar-se um facilitador, um verdadeiro construtor de ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento pessoal/social e maximizem as oportunidades do aluno aprender e ser produtivo” (Leite & Orvalho, 1994, p. 72). O docente deverá ter em vista a promoção das aprendizagens dos alunos, delineando estratégias intencionais e diversificadas.

Partindo agora para o conceito de estratégia, são várias as conceções acerca desta temática. Para Wilen e Clegg (1986), citados por Vieira e Vieira (2005), uma estratégia é considerada uma abordagem, enquanto que De Young e Glenn (1981), também citados por Vieira e Vieira (2005), compreendem o termo estratégia como sendo uma técnica. Na perspetiva de Roldão (2009), é um “plano(s) concebido(s) pelo professor para, em relação a um dado conteúdo, promover determinadas competências, num contexto real” (p. 71). Deste modo, considera-se que a escolha de uma estratégia é determinante para atingir os resultados delineados (Roldão, 2009).

#### **a. A experiência entre paredes**

Ao longo da fase de intervenção, uma estratégia de aprendizagem delineada e aplicada em contexto educativo, foi o jogo didático e a aprendizagem pelo lúdico.

Neste sentido, foram vários os jogos realizados em contexto sala de aula, de forma a contribuir para a aprendizagem de conceitos das diversas áreas disciplinares.

O vocábulo “lúdico” provem do latim *ludus* que significa brincar (Pires & Pires, 1992). O ato brincar inclui todos os jogos, brinquedos e divertimentos. Tal como afirma Dias (2005), o jogo é essencial para “a saúde física, mental, social e emocional” (p. 121), sendo através deste que o indivíduo se exprime inteiramente e estabelece relações com o meio envolvente, proporcionando-lhe liberdade, prazer e momentos de descoberta e criatividade. A criança encara o jogo como uma “linguagem inconsciente através da qual deixa transparecer a sua inteligência, a sua vontade, o seu carácter, a sua personalidade, as suas emoções e ideias sobre o mundo (...)” (Dias, 2005, p. 121). Visto que a atividade lúdica desperta na criança elevados níveis de prazer, deixando-a feliz, atenta e interessada, cabe ao professor oferecer momentos onde esta componente esteja presente.

Esta estratégia foi implementada desde a primeira sessão, uma vez que permitia que as crianças aprendessem e também possibilitava rever, consolidar e avaliar as aprendizagens dos alunos. Os momentos lúdicos foram implementados com maior frequência no grupo do 1.º ano, embora os alunos do 4.º ano também tivessem usufruído de atividades com o mesmo carácter. Todas as atividades que se seguirão foram realizadas somente com os alunos do 1.º ano.

A primeira atividade desenvolvida neste sentido intitulou-se de “Cartola Mágica” e tinha como objetivo a formação de palavras com os sons aprendidos (neste caso eram palavras com os sons da, de, di, do e du) e a correspondência de imagens às respetivas palavras. Este jogo permitiu explorar sons e palavras de uma forma diferente do habitual, criando nos alunos um nível elevado de envolvimento, originando uma aprendizagem prazerosa, com alegria e entretenimento. Ao utilizar esta estratégia, foi ainda possível rever conceitos adquiridos no dia anterior. A planificação referente a esta atividade, bem como o respetivo registo fotográfico poderá ser consultado no apêndice 55.

Ainda na área curricular de Português, foram realizados jogos de discriminação auditiva (“Vou ouvir com atenção!”), de correspondência de palavras a imagens (“Adivinha qual é!”), de pesquisa de sons aprendidos em jornais (“Caça à

letra R!”) e de correspondência de palavras que rimavam (“Descobre rimas”). O jogo de discriminação auditiva “Vou ouvir com atenção!” consistiu na identificação de sons aprendidos na aula anterior relacionados com a letra D. Todos os alunos possuíam uma tabela, constituída por quatro colunas. À medida que se pronunciavam diversas palavras do conhecimento dos alunos, estes tinham de, caso ouvissem pronunciar a letra D, assinalar um X na primeira coluna; na segunda coluna tinham de escrever a palavra que ouviam; na terceira coluna, tinham de escrever o som que constituía a palavra e na quarta ilustravam a palavra em causa. No jogo “Adivinha qual é!”, o principal objetivo era a associação de uma palavra a uma imagem, exigindo aos alunos que fizessem a leitura das palavras que constituíam o jogo. Com essas palavras, foi ainda possível formar frases, contribuindo para o treinamento e enriquecimento do vocabulário dos alunos. O jogo da “Caça à letra R!” foi uma tarefa executada pelos alunos de forma individual e sem acompanhamento. A tarefa foi apresentada aos alunos, sendo o objetivo a procura de sons e palavras com a letra R e, numa segunda fase, a formação de novas palavras com esses mesmos sons. Excecionalmente e, devido à rapidez da realização da tarefa por parte de alguns alunos, estes conseguiram ainda redigir frases com as palavras formadas. Por fim, o jogo “Descobre rimas” era constituído somente por cartões com imagens, sendo que entre as imagens havia sempre um par destas que rimava. Esse par teria de ser encontrado pelos alunos. Este jogo foi realizado aquando da introdução da rima e foi um momento de grande divertimento para a turma, uma vez que estes exemplificaram mais palavras que não estavam ilustradas mas que também rimavam com a palavra em causa.

Tendo em conta os conteúdos programáticos destinados à área curricular de Estudo do Meio, foi preparado um jogo didático com a finalidade de abordar conceitos de segurança rodoviária e de prevenção de acidentes domésticos. Deste jogo fez parte um tabuleiro constituído por várias casas de jogo, sendo que cada casa correspondia a uma pergunta de segurança rodoviária ou de prevenção de acidentes domésticos. Resolveu-se abordar estes conceitos desta forma, devido ao facto de serem conteúdos do conhecimento dos alunos e ao contrário de se planear uma aula expositiva com aspetos já adquiridos pelos alunos, delineou-se uma aula apelativa que resultou num positivo aproveitamento por parte dos mesmos. Cada aluno tinha

um *pin* (um rebuçado) e avançava no jogo, consoante o número que saísse no dado. Todas as casas continham uma pergunta que teria de ser respondida corretamente. A acompanhar as respostas dos alunos, era sempre realizada uma contextualização com imagens elucidativas do comportamento a adotar. Este era essencialmente um jogo cooperativo e coletivo, uma vez que foi realizado com todo o grupo no espaço designado de “Cantinho da Leitura” ou manta, tal como os alunos o designavam (apêndice 56). Na perspetiva de Dias (2005), é neste tipo de jogos que a criança aprende a ganhar e a perder, adotando valores fulcrais. Com este jogo, para além dos conteúdos, os alunos exercitaram a cooperação com os colegas, obedeceram às regras do jogo, respeitaram os direitos dos outros e assumiram responsabilidades, sendo estas normas essenciais da vivência em sociedade (Kishimoto, 2000).

Na área de Estudo do Meio, o conteúdo dos dias da semana, também foi trabalhado com um jogo didático que incluiu a dramatização. Este jogo consistiu na atribuição de um dia da semana a cada aluno e na dramatização das atividades realizadas habitualmente ao longo desse mesmo dia. Através deste jogo, os alunos puderam localizar-se temporalmente e divertiram-se imenso a representar os acontecimentos praticados no respetivo dia (apêndice 57).

Na área de Matemática, a utilização dos jogos didáticos destinaram-se essencialmente à introdução e à consolidação de conceitos. Deste modo, foram realizadas contagens, adições e subtrações com materiais manipulativos que incluíam situações problemáticas preparadas em formato de jogo (iniciação do número 12) e ainda o jogo do “Loto das adições e subtrações” (apêndice 58). Neste último, foi distribuído por cada aluno um cartão com diversos números, sendo que cada número correspondia ao resultado das operações. À medida que se indicava uma operação, cada aluno teria de colocar um cubinho no resultado dessa mesma. Posteriormente a todos os alunos assinalarem o resultado, um aluno dirigia-se ao quadro e registava o resultado da operação em causa. Após o registo, cada aluno tinha liberdade de expressar a sua opinião e de mencionar outra operação cujo resultado fosse igual. Este jogo, para além de ter motivado os alunos, permitiu que estes praticassem a subtração, conceito este ainda um pouco complexo para alguns alunos da turma. Inicialmente, este jogo tomava um cariz individual, uma vez que os alunos tinham que realizar a operação singularmente, observando o seu cartão de jogo; numa fase

posterior procedia-se à troca e discussão de ideias entre os elementos da turma, estimulando ainda a comunicação entre estes.

No que diz respeito ao 4.º ano de escolaridade, o jogo lúdico também foi utilizado como apoio da aprendizagem, sendo colocado em prática com uma frequência menor em comparação com o 1.º ano. Este foi aplicado pela primeira vez numa aula da área de Estudo do Meio, cujo conteúdo a explorar relacionava-se com os Descobrimentos Portugueses. Nesta sequência, e depois da visualização de um vídeo elucidativo, da leitura de um texto de apoio ao estudo e do preenchimento de um guião de exploração, procedeu-se à troca de ideias em assembleia, momento este intitulado de “Assembleia dos Navegantes”. Durante este momento da atividades, os alunos através de imagens representativas dos acontecimentos, retratavam os acontecimentos ocorridos no passado. Ao mesmo tempo que iam avançando nos acontecimentos, localizavam as rotas marítimas no globo terrestre e no planisfério, com base na informação do vídeo e do texto de apoio facultado. Foi ainda elaborado pelos alunos um friso cronológico que assinalava todos os acontecimentos referidos por estes (apêndice 59). Esta atividade lúdica, envolveu os alunos, uma vez que era necessário estes estarem concentrados e identificarem todos os acontecimentos marcantes da época dos descobrimentos. Ainda relacionado com a mesma área, desenvolveu-se um jogo didático com a finalidade de abordar conteúdos relacionados com o Sistema Solar. Nesta atividade, procedeu-se à atribuição de um planeta a cada aluno, sendo que cada um deles tinha de encarar essa personagem e dar a conhecer à turma essas mesmas características, tendo sido intitulado este momento de “Bilhete de Identidade do Planeta”. Terminada a apresentação das características do planeta, cada aluno posicionava o seu planeta num cartaz representativo construído para esse efeito (apêndice 60). É importante referir que esta aula foi realizada em interdisciplinaridade com as restantes áreas.

Na área curricular de Português e de Matemática, apesar de não se ter concretizado nenhum jogo didático e de não se ter denominado nenhum momento por esse mesmo nome, as atividades propostas partiram sempre do lúdico, principalmente nas atividades de difícil aquisição de conceitos. A abordagem pelo lúdico permitiu desenvolver conceitos com seriedade e rigor, despoletando nos alunos desenvolvimento e realização (Pires & Pires, 1992).

As intervenções efetivadas com base no jogo didático e na ludicidade, permitiram comprovar que para as crianças “jogar é tão importante como respirar” (Marín & Ten, 2008, p. 8). Nestes momentos, foi alucinante verificar a envolvimento dos alunos e a motivação que esta mesma estratégia desencadeou, criando altíssimas expectativas e mobilizando conhecimentos já adquiridos pelos discentes e, subsequentemente divertimento e momentos significativos de aprendizagem. Segundo Barroqueiro (2014), “Motivar é criar a disposição favorável a determinado procedimento, é cativar o aluno para que o seu empenho nas tarefas da aula seja positivo e sobretudo para que estas lhe proporcionem momentos estimulantes tanto em termos intelectuais como emocionais (p. 25). Na perspectiva de Balancho e Coelho (1996), ao motivar um aluno este encontrará razões para aprender e querer descobrir sempre mais.

Concordando com Coimbra (2010), a motivação de um indivíduo está em constante evolução e depende, particularmente, das situações facultadas nos contextos onde se insere. Contudo, o que parece ser motivante para uns, poderá não ter interesse algum para outros, uma vez que a sociedade está repleta de uma multiplicidade de personalidades (Martínez, 1993). Para combater esta problemática, cabe ao docente desencadear ambientes educativos apelativos, contextualizar conteúdos, utilizar materiais aliciantes e adotar uma postura cativante (Arends, 1995). A motivação despertada numa tarefa também poderá estar dependente da forma como a atividade é apresentada (Balancho e Coelho, 1996) e, neste sentido, as tarefas propostas foram sempre expostas de forma interessante e dando a perceber ao aluno que a resolução das mesmas traria para este, consequências positivas, tal como a aquisição de novos conhecimentos.

Embora antigamente vários pedagogos não fossem apologistas desta estratégia de aprendizagem, outros consideravam que a utilização do jogo pedagógico e didático poderia ser benéfico para a aprendizagem. Começando por Froebel, este considerava o jogo como “espelho da vida e suporte de aprendizagem” (Pires & Pires, 1992, p. 384), constituindo-se uma “manifestação espontânea do interior da criança” (Dias, 2005, p. 125). Maria Montessori (1960) contribuiu também para esta área, construindo materiais pedagógicos que estimulavam a criança. Ovide Decroly (1914), empregou a atividade lúdica na sua pedagogia

especialmente na iniciação de conteúdos (Pires & Pires, 1992). Para Afonso Coelho, o jogo deverá ser utilizado como instrumento pedagógico nas fases primordiais da educação, sendo para Piaget uma atividade que origina a assimilação de conceitos, sem haver esforço por parte do aluno (Santos, 1991).

Pires e Pires (1992) apontam ainda que o jogo educativo detém duas funções: “a função lúdica, na qual a criança encontra prazer ao jogar, e uma função educativa, através da qual o jogo ensina alguma coisa, que ajuda a desenvolver o conhecimento da criança e a sua apreensão do mundo” (p. 385).

Contrariamente a todos os aspetos benéficos desta metodologia, esta envolve igualmente riscos. Para evitar que o jogo pedagógico perca a sua essência, é importante que o docente estipule um objetivo didático (Brougère, 1998). A aplicação de um jogo na sala de aula pressupõe reflexão, uma vez que existem três momentos a ter em consideração: o antes, o durante e o após jogo (Silva, 2008). Este deverá ser elaborado e pensado com sentido e, para que se realize, deverá haver uma atmosfera propícia ao mesmo, sendo que os alunos deverão querer jogar, pois se assim não for, o jogo torna-se um mero exercício (Silva, 2008). Tal como constatado no período de intervenção, o docente deverá selecionar criteriosamente o jogo a utilizar, iniciando pelos mais simples e progressivamente partir para os mais complexos. O professor deverá ter em conta a forma como deseja implementar o jogo no contexto educativo, bem como delinear as regras e os procedimentos. A organização da sala também deverá ser um aspeto a ponderar, caso a atividade interfira com o espaço.

Outro aspeto que o professor não deverá esquecer, diz respeito à participação de todos os alunos. É importante que todos os alunos participem e, caso exista alunos inibidos, o docente deverá diversificar a oferta lúdica para que estes se sintam integrados e, de certa forma, valorizados. Nos momentos de prática pedagógica onde esta metodologia foi empregada, por vezes não foi possível contar com a participação de todos os alunos, pois a orientadora cooperante não autorizava por motivos diversos.

Quando a atividade é dada por terminada, o docente deverá preocupar-se em perceber se os alunos gostaram e assimilaram algo daquele momento, uma vez que sem a aprovação destes, esta estratégia não fará sentido. Nas intervenções a este

nível, e avaliando os jogos educativos concretizados, todos os alunos consideraram estes momentos como divertidos e, consequentemente, geradores de conhecimento. Concordando com Pires e Pires (1992), apenas quando a atividade lúdica é coadjuvada com a componente educativa e quando se faz uso de metodologias dinâmicas e ativas, é que se consegue tirar rendimento dessa atividade.

Outro aspeto negativo desta metodologia prende-se com o facto das atividades deste cariz suscitarem algum ruído incomodativo na sala de aula e também da competitividade que ao invés de motivar, poderá criar conflitos entre alunos. Nestes casos, o docente ocupa um papel fulcral como gestor e mediador destes comportamentos.

Na perspetiva de Brougère (1997), o jogo é natural na criança e não poderá ser considerado como uma perda de tempo. É uma atividade séria (Chateau, 1975) e imprescindível. Através deste a criança constrói-se, desenvolve-se e realiza-se.

O jogo, apesar de ser uma metodologia eficiente para o processo de ensino-aprendizagem em contexto sala de aula, também é fundamental no espaço livre de recreio.

### **b. A experiência fora de portas**

Nos dias que correm, a Educação é vista como um “conjunto de meios utilizados para transmitir os conhecimentos considerados fundamentais” (Araújo, 2009, p. 135) que garantam que cada indivíduo fique preparado para o futuro. Essa preparação é concedida em instituições denominadas de Escolas, organizadas de acordo com currículos, específicos para cada idade e ano de escolaridade, que terão de ser cumpridos com toda a rigorosidade. Os alunos, agentes destas instituições, terão de provar o conhecimento que adquiriram, embora tenham aprendido o mesmo e da mesma forma, não tendo sido valorizadas as suas competências e muito menos os contextos de vida que o aluno transporta consigo. Segundo Neto (1997), “as oportunidades de espaço para brincar são cada vez mais limitadas, promovendo modelos de controlo e direção segundo atitudes e valores considerados socialmente adequados” (p. 15). O que realmente importa são os conhecimentos

institucionalizados, “porque a escola está ao serviço da sociedade e não da criança” (Araújo, 2009, p. 136).

Contrariamente ao praticado na atualidade, a brincar também se aprende: “as crianças não brincam para aprender, mas aprendem porque brincam” (Araújo, 2009, p. 136). Este ato deverá ser privilegiado dentro da sala de aula, mas também no espaço destinado especificamente a esta prática: o recreio.

O recreio é definido pela Direção Geral da Segurança Social (1984), como um recinto de livre acesso onde existem “equipamentos diferenciados que proporcionem, pela imaginação e criatividade, o desenvolvimento psicomotor da criança a uma maior espontaneidade no relacionamento das crianças entre si e com os adultos” (p. 7). De acordo com Fernandes (1988), neste espaço a criança deverá realizar atividades do seu interesse, sem ser condicionada. No contexto observado e frequentado ao longo da prática educativa supervisionada, o espaço exterior apenas era munido de um campo de jogos (futebol), no qual os alunos não tinham autorização de jogar e de um espaço não cimentado, onde também não era concedida aos alunos autorização para usufruírem do mesmo. Neste, as crianças concretizavam brincadeiras violentas e muito pouco saudáveis (murros e pontapés), acabando, muitas vezes, por se magoarem. Estes comportamentos interferiam na postura dos mesmos dentro da sala de aula, verificando-se muita agitação e, por conseguinte, falta de concentração.

Neste sentido, e tendo em conta que teríamos<sup>13</sup> de desenvolver em contexto educativo a modalidade/pedagogia de trabalho de projeto, resolvemos atuar a este nível e concretizar um projeto que concedesse resposta às necessidades encontradas, uma vez que “um espaço de jogo não poderá ser um espaço definitivamente acabado; a sua alteração deve ser procurada e as crianças deverão tomar parte ativa nela” (Fernandes, 1988, p. 11). Posto isto, o projeto desenvolvido denominou-se de “Brincreio”.

De acordo com Leite, Malpique e Santos (1989), a modalidade de trabalho de projeto centra-se no estudo e averiguação de problemas encontrados no contexto em causa. Deste modo, um projeto poderá despontar da vontade dos alunos ou por

---

<sup>13</sup> Refiro-me a mim e às duas colegas que partilharam comigo este processo.

sugestão do professor (Leite & Orvalho, 1995), tendo, neste caso, surgido da sugestão das alunas estagiárias.

Nesta modalidade, é fundamental a definição de objetivos e a enumeração dos meios para os atingir (*idem/ibidem*). Assim, foram definidos objetivos específicos num pré-projeto construído com a finalidade de orientar o processo, bem como conteúdos curriculares a trabalhar. Apesar destes se terem adequado às sugestões apresentadas pelos alunos, os objetivos específicos direcionaram-se para o objetivo geral da dinamização do intervalo da escola/alteração do espaço.

O projeto contou com diversificadas atividades, desenvolvidas com a finalidade de cumprimento dos objetivos definidos. As atividades prenderam-se com a construção de uma teia concetual, a atribuição de tarefas de pesquisa a cada aluno, diálogos realizados ao longo do mesmo, a análise de pesquisas e, a realização dos jogos selecionados pelos alunos (Jogo da Macaca, Jogo do Rato e do Gato, Bowling, Jogo das Latas, Bola ao Cesto, Jogo do Lencinho, Jogo do Galo, Jogo da Barra ao Lenço e Jogo da Cabra Cega.). Na atividade final, procedeu-se à construção do livro dos jogos onde constam todas as regras, bem como as ilustrações realizadas pelos alunos, com a elaboração da notícia de divulgação e, por fim, com a avaliação do projeto concretizado.

A concretização deste projeto permitiu apelar “à pesquisa, à iniciativa, ao sentido de responsabilidade, à capacidade de correr riscos, à cooperação” (Leite & Orvalho, 1995, p. 90). A construção de um mapa concetual (apêndice 68.2), permitiu perceber quais os interesses dos alunos e, a partir desse ponto, dirigir as atividades de forma a tornar o discente num membro ativo e, por conseguinte, o docente como mero orientador. Foi através da elaboração da teia que foi possível compreender que alguns jogos indicados pelos mesmos não eram exequíveis no espaço de recreio livre, devido às questões de segurança, bem como às questões financeiras.

Embora o projeto tenha sido concretizado com os alunos do 1.º e 4.º anos, os restantes usufruíram de todo o material construído, uma vez que o recreio era um espaço partilhado por estes. As regras definidas em contexto sala de aula eram compartilhadas com os alunos da outra sala, permitindo que todos, sem exceção, utilizassem os materiais da melhor forma.

A implementação do projeto transformou positivamente os atos de violência praticados anteriormente pelos alunos, em momentos agradáveis de convívio, de cooperação e de partilha de saberes, entre todos. A concretização das atividades permitiu averiguar que, quando regressavam do recreio à sala de aula, apresentavam-se muito mais calmos e concentrados, uma vez que tinham libertado as energias. Por conseguinte, a tranquilidade e a concentração, refletiam-se no aproveitamento dos alunos. Em contrapartida, quando estes eram impedidos de frequentarem o recreio, era notório o seu comportamento negativo, verificando-se agitação, desmotivação e desconcentração.

“É importante saber e reconhecer que, para as crianças, a atividade lúdica é sempre mais interessante que o trabalho escolar propriamente dito. (...) A solução, então, passa pela multiplicação ou diversificação da atividade lúdica, e isto em função dos diferentes níveis de desenvolvimento da criança.” (Pires & Pires, 1992, p. 390).

Em suma, e concordando com Friedrich Von Schiller, citado por Chateau (1975, p. 15) “o Homem só é sem dúvida humano quando joga”, sendo o jogo um “instrumento insubstituível no desenvolvimento da criança” (Dias, 2005).

#### **4. Aprender ciência – o Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Durante muitos anos, o ensino das ciências foi entendido como algo com pouca ligação com a realidade, centrando-se na memorização de conteúdos e na aplicação de regras em atividades preparadas pelo professor (Costa, 1999).

Atualmente, os avanços científicos e tecnológicos tornam imprescindível uma Educação Científica integrada na formação. Para tal, é necessário que os alunos adquiram capacidades de investigação e de questionamento, que consequentemente, se traduzirão na construção de conhecimentos. Deste modo, a escola assume um papel primordial no desempenho e treinamento destas funções, disponibilizando desde os primeiros anos de escolaridade ofertas a nível de educação científica que garantam a compreensão dos fenómenos e acontecimentos que compõem o mundo físico e social (Pereira, 1992). De acordo com Sousa (2012), “o ensino das ciências deve partir dos problemas do dia-a-dia [do conhecimento dos alunos], para dar um novo sentido ao que já sabem, fornecer-lhes bases sólidas (...)” (p. 8), nunca esquecendo que é nos primeiros anos de escolaridade que as crianças estão mais motivadas e se envolvem de forma acentuada na aprendizagem, desenvolvendo a inteligência, a personalidade e o espírito crítico. Tal como referem Sá e Varela (2004), as atividades de ciências desenvolvem nas crianças competências de pensar e aprender.

O Ensino Experimental é entendido como uma atividade prática de manuseamento que envolve obrigatoriamente o aluno (Ferreira, Quinta e Costa & Rosa, 2006), sendo que este necessita de “tempo para manusear, manipular, ler, pôr à prova as suas ideias através de experiências e a melhor forma de compreender o mundo que o rodeia é observando, experimentando, comparando e refletindo sobre os problemas” (Sousa, 2012, p. 9).

Esta aprendizagem é referenciada por diversos autores. Segundo Sá (2002), “A ciência pode ajudar as crianças a pensar logicamente sobre o dia-a-dia e a resolver problemas práticos simples. Tais competências intelectuais serão úteis para elas onde quer que vivam e independentemente da profissão que vierem a ter; - o ensino das ciências promove o desenvolvimento cognitivo; - a escola primária é

terminal para muitas crianças em muitos países, e constitui portanto a única oportunidade para explorarem o ambiente de forma lógica e sistemática” (p. 32). Já Moreira (2006), citado por Costa (2008) aponta que “...no Primeiro Ciclo, a escola deve proporcionar aos alunos mais do que as actividades clássicas de ler, escrever e contar. É necessário levá-los a experimentar. Aprender sobre Ciência e Tecnologia é adquirir o passaporte para a compreensão do mundo em que se vive e, assim, adaptar-se cada vez mais a ele. Quanto mais cedo isso acontecer, melhor” (p. 145).

O ensino das ciências, para além das características supracitadas anteriormente, contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e auxilia os conhecimentos a outros níveis e áreas do saber, uma vez que o aluno sabe os conceitos e relaciona-os entre si (Martins, 2002). O ensino experimental desenvolve nos alunos competências de cooperação, responsabilidade e a iniciativa, aptidões fundamentais nos primeiros anos de escolaridade.

Segundo a Organização Curricular e Programas (ME, 2004), o ensino das ciências é tido como fundamental. Através deste, originam-se situações de aprendizagem significativas que contribuem para o conhecimento científico dos alunos. Também no artigo 3.º do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, se valoriza esta temática, uma vez que as aprendizagens experimentais deverão integrar-se nas diferentes áreas curriculares, sendo de carácter obrigatório, no ensino das ciências. É na área disciplinar de Estudo do Meio que os alunos contactam mais com esta temática, uma vez que resolvem problemas, realizam projetos e atividades investigativas (Ministério da Educação, 2001). O ensino experimental deverá ser sempre a base do ensino das ciências (Pires, 2002), uma vez que através das atividades experimentais os alunos constroem o seu próprio conhecimento, tendo o docente um papel fundamental na estimulação das aprendizagens. Sempre que possível, o professor deverá propor atividades experimentais e criar situações de discussão de assuntos, começando sempre por experiências simples, dando resposta às dúvidas dos alunos. Estas atividades deverão ser planificadas pelo docente com rigor, dando ênfase ao “antes”, ao “durante” e ao “depois” (Sá, 2002), pressupondo depois da planificação, uma execução e interpretação dos resultados.

Para que as atividades experimentais sejam aliciantes para os alunos, estas devem basear-se em temas do conhecimento e agrado dos mesmos, proporcionando

um ambiente construtivista de aprendizagem onde o aluno constrói o seu próprio conhecimento, sendo o professor um facilitador e dinamizador dessa aprendizagem (Vygotsky, 1998). Nestas atividades, os alunos interagem entre si, manifestando as suas ideias e partilhando as suas observações, adquirindo, deste modo, capacidades de comunicação. Assim, a aprendizagem das ciências também contribui para o desenvolvimento de outras áreas do saber (Pereira, 2002). Segundo Sá (2002), estas estabelecem ainda uma ligação entre o pensamento e a ação, permitindo uma aprendizagem de excelência.

De acordo com Providência (2007), “a educação de uma criança nunca será completa se as ciências experimentais forem desprezadas porque é precisamente objetivo da ciência compreender e descrever a natureza” (p. 82).

Para que esta aprendizagem seja considerada de excelência, é necessário formar profissionais de ensino capazes de integrarem esta temática nas suas aulas. Anteriormente à data de 1975, os professores não tinham qualquer referência acerca do ensino das ciências, uma vez que nas Escolas do Magistério Primário não havia formação para tal. Posteriormente à mesma data, a Educação em Ciências passou a ser ministrada nestes estabelecimentos, adotando um cariz obrigatório. Hoje em dia, a formação de futuros docentes inclui unidades curriculares de Ciências da Natureza, mas também de Didática das Ciências, imprescindível à prática. De acordo com Rodrigues e Esteves (1993), “a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino...” (p. 139). Segundo Tilgner (1990), citado por Sá e Carvalho (1997), os obstáculos ao ensino experimental focavam-se em aspetos do nível de conhecimento dos docentes, no equipamento e material inadequado, no tempo para cumprir os programas e no espaço insuficiente nas escolas. Para combater o fator do conhecimento, o Ministério da Educação implementou programas de formação que contribuíram para a melhoria das práticas letivas dos docentes. A este nível, no ano de 2006, surge o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a finalidade da “melhoria das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB” (Martins et al., 2007), através do aprofundamento da formação de um ensino

de base experimental. Este género de programas permitem desenvolver atitudes positivas dos professores no que diz respeito às ciências, anular as dificuldades e, em alguns casos ainda, é disponibilizado aos formandos diversos tipos de material para a execução das atividades experimentais.

No contexto onde me inseri, o ensino experimental das ciências era oferecido complementarmente pelo agrupamento de escolas, sendo realizado uma vez por semana durante uma hora. Durante o período de observação, foi possível atentar que a docente desvalorizava um pouco esta área, referindo constantemente que o programa curricular a impedia de implementar atividades neste sentido, não reconhecendo o valor da ciência. Apesar da docente ter frequentado a formação supracitada e de eventualmente, ter recebido material didático e laboratorial para o devido efeito (apenas tivemos conhecimento que este material existia na instituição no término da nossa intervenção), enfatizava a ciência discursando e não experienciando. Maioritariamente, a ciência era baseada nas definições dos manuais escolares e não na própria experimentação.

De acordo com Afonso (2008), embora as crianças no 1.º Ciclo de escolaridade sejam ainda muito imaturas, as situações proporcionadas através do ensino experimental, refletem-se nas competências à medida que as crianças vão crescendo. Nestes momentos, os alunos familiarizam-se com “uma grande variedade de procedimentos experimentais e equipamentos que têm algum valor” (Afonso, 2008, p. 21).

No período de intervenção, foram várias as situações experimentais desenvolvidas em contexto sala de aula. A maioria das atividades práticas de verificação surgiram de situações desencadeadas na área curricular de Estudo do Meio, embora tenham sido tidos em conta os conteúdos estipulados pelo agrupamento na planificação mensal para a área disciplinar em causa. Sempre que possível, estas situações eram desencadeadas em interdisciplinaridade com as restantes áreas, para que houvesse uma melhor compreensão. Os temas/blocos explorados prenderam-se com as temáticas da mistura de substâncias, da luz, do som e da água.

O primeiro momento experimental, surgiu de um conteúdo programático abordado com o 1.º ano de escolaridade acerca da higiene do corpo na área de Estudo

do Meio. Tomando como ponto de partida a temática da higiene corporal, os alunos do 1.º ano explicaram aos colegas do 4.º ano qual a temática abordada e a estagiária propôs a elaboração de um produto de higiene. Nesta situação, foi possível realizar a mistura de substâncias (mel, argila branca, óleo de amêndoas doces, glicerina, essência de baunilha e corante amarelo) de forma a que essa composição ocasionasse um sabonete líquido (apêndice 61). Mediante orientação da estagiária em intervenção, os alunos misturaram as substâncias e compreenderam o processo, envolvendo-se muito nesta atividade. Posteriormente, foi possível experimentar o sabonete criado pelos alunos e todos eles se deslocaram até à casa de banho para usarem. O restante sabonete líquido, ficou na sala de aula, num doseador para que fosse possível utilizarem de novo. Acerca da mistura de substância, foi ainda confeccionado um bolo que serviu posteriormente, para trabalhar conteúdos matemáticos (apêndice 62).

Relacionado com a luz, a orientadora cooperante propôs que construíssemos com os alunos do 4.º ano um circuito elétrico, no sentido de estes avaliarem os bons e maus condutores de eletricidade. Este momento foi realizado com todos os alunos, embora fosse uma temática somente destinada aos alunos do 4.º ano. Mediante apresentação dos objetos aos alunos, foi-lhes dada liberdade para construírem algo com os elementos que estavam a observar. Após várias tentativas, foi possível acender a lâmpada e compreender o porquê de ela ter acendido naquele momento (tipo de material condutor) e não nos momentos anteriores (apêndice 63). Aquando deste género de momentos experimentais, é importante alertar os alunos para o perigo que estes poderiam correr se tentassem realizar algo sem supervisão de um adulto. Como já referido, apesar desse conteúdo ser destinado apenas ao 4.º ano, o 1.º ano também se envolveu muito neste momento, uma vez que com a luz da lâmpada foi possível abordar conteúdos destinados a este ano de escolaridade, sendo eles a transparência, opacidade e translucidez de objetos (apêndice 64). Para tal, os alunos utilizaram diversos tipos de papel para verificar se a luz atravessava o material ou não. O facto de esta situação ter sido desencadeada com os dois anos de escolaridade, manifestou-se numa troca de ideias rica, uma vez que os alunos do 1.º ano exteriorizaram a sua opinião e os alunos do 4.º ano corrigiram e explicaram o porquê do acontecimento.

Ainda de acordo com o mesmo tema e, promovendo a interdisciplinaridade do conteúdo trabalhado em Estudo do Meio acerca do sistema solar no 4.º ano, realizou-se a observação de diversos objetos colocados dentro de uma caixa de cartão escura com a finalidade de distinguir os corpos luminosos dos iluminados. A caixa continha dois orifícios, sendo que um era utilizado como observador e o outro como entrada de luz. A estagiária colocava um objeto de cada vez na caixa e os alunos identificavam a sua característica. Deste modo, chegaram à conclusão que os corpos luminosos transmitem luz própria, tal como o Sol, e que os iluminados necessitam de receber luz para que a possam emitir, como é o caso da lua. Para responder à questão problemática “De que cor é a luz?” e “Como se forma a luz?” os alunos construíram ainda um círculo de Newton e projetaram um feixe de luz com a ajuda de um espelho, uma tina de água e uma lanterna. Estas atividades práticas de verificação foram realizadas durante a mesma sessão e, devido a isso, a planificação e o registo fotográfico de ambas encontrar-se-ão agrupadas e poderão ser consultadas no apêndice 65.

A única atividade prática de verificação realizada sem que houvesse uma situação geradora, foi a experiência do som, uma vez que se encontrava estipulada na planificação mensal do agrupamento. Organizando momentos de aprendizagem de acordo com a sugestão do agrupamento, realizou-se um jogo de audição de sons do meio envolvente, sendo que a finalidade seria a resposta à questão proposta “O que é o som?”. Após a discriminação de diversos sons, os alunos construíram um xilofone com copos de água de diferentes medidas e, cada um, teve o prazer de experimentar e emitir sons distintos, consoante o nível da água.

Por fim, outro momento experimental proporcionado aos alunos traduziu-se na compreensão dos aspetos físicos da água. Este foi também um momento realizado em simultâneo com as duas turmas, visto que necessitávamos que as turmas criassem um debate acerca da importância e utilização do bem mais precioso: a água. Posteriormente, a professora estagiária apresentou a água nos diversos estados físicos e perguntou aos alunos se estes sabiam como transformar a água do copo em gelo (apêndice 66). Rapidamente, a resposta foi dada pelos alunos do 1.º ano, sendo que a explicação desse processo foi explicada pelos alunos do 4.º ano. A estagiária, transformou ainda o material de um objeto sólido em líquido (vela em cera).

É importante referir que todos os momentos experimentais foram acompanhados do preenchimento de uma folha de registo (4.º ano) ou da ilustração de todo o processo e resultados (1.º ano).

A sala, aquando destas práticas, tomava uma organização diferente, uma vez que as mesas eram todas agrupadas ao centro, permitindo que todos os alunos participassem e conseguissem visualizar o que estava a ser realizado. Todos estes momentos foram desenvolvidos segundo um carácter lúdico, mas também formativo e informativo, tendo sempre em mente o quotidiano dos alunos e os conceitos já adquiridos (Bettencourt & Mata, 1998).

Em suma, passo a citar Caraça (2001): “Há que conseguir inculcar nos mais novos o prazer de descobrir, o gosto de aprender, o gozo de imaginar. A este respeito pode a Ciência igualmente fornecer um considerável contributo, estimulando e despertando uma atitude de abertura aos outros semelhantes e ao mundo. Há que motivar a todos os níveis a curiosidade – essa poderosa semente do espírito crítico que serviu de base a todo o edifício da modernidade” (p. 10).

## **5. Uma experiência de transição: (En)cantos de crianças e alunos - o espaço como elemento curricular**

### **a. Atravessar de fronteiras - Importância da transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2009), o vocábulo *transição* significa “ato ou efeito de passar de um lugar, de um estado para outro (...) passagem que comporta uma transformação progressiva” (p. 1571). O processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é, sem margem para dúvidas, encarado como um processo de grande modificação para a criança, acarretando a separação de algo que a criança conhece e, concomitantemente, a inclusão num contexto distinto do habitual (Sim-Sim, 2010). Devido a este aspeto, esta temática tem sido alvo de diversos trabalhos de investigação, uma vez que esta questão exige continuidade e articulação educativa.

Este processo é definido por Roldão (2008), como uma passagem harmoniosa que deverá ser regulamentada na e pela instituição, cabendo ao estabelecimento e aos agentes que nela atuam facilitar a transição. Pais, educadores e professores deverão atuar em consonância, uma vez que este processo influencia o bem-estar social e emocional da criança, bem como o seu desempenho cognitivo (Vasconcelos, 2007). Com o apoio destes, o processo de desenvolvimento da criança evoluirá continuamente e de forma global, pressupondo a qualidade das aprendizagens (Rodrigues, 2005).

No que diz respeito às OCEPE (1997), o educador deve “proporcionar as 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” (p. 28). Já o professor do 1.º Ciclo, segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional (Decreto-Lei n.º 241, 2001) deve promover “a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das

aprendizagens do 1.º Ciclo com as da Educação Pré-Escolar e as do 2.º Ciclo.” Portugal (2008) refere ainda que toda a escolaridade deverá regular-se pelos objetivos de outras etapas escolares, de forma que o currículo se articule com os ciclos escolares anteriores e posteriores. Posto isto, a fase de transição não deverá ser encarada como um processo de mudança, mas sim de continuidade e articulação, em que os agentes educativos contatam entre si, tendo sempre como finalidade a valorização das aprendizagens das crianças.

A criança ao ingressar no 1.º Ciclo, etapa nova e desconhecida, depara-se com um espaço estranho, com rotinas e regras que não tinha anteriormente e ainda com um profissional de educação inabitual. Contrariamente a estes fatores, nasce a vontade de *aprender coisas novas* e de frequentar a “outra” escola (Ministério da Educação, 1997). O “desconhecido” acarreta consigo dúvidas, anseios e desconforto, em oposição ao sentimento positivo e de desejo do ingressar num novo ciclo (Castro e Rangel, 2004), sendo crucial que a criança desenvolva sentimentos de confiança em relação ao que vivencia.

Para Serra (2004), “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra” (p. 76), definindo-se a articulação através do conceito de continuidade. Concordando com Nabuco (1992), a continuidade é crucial nos momentos de transição, uma vez que a escola se baseia nas aprendizagens que as crianças realizaram na Educação Pré-Escolar. Para Sim-Sim (2010), “articular implica cuidar das transições tornando-as educativas” (p. 45).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 8.º, ponto 2) aponta também que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”. As áreas curriculares definidas para cada nível, apesar de se designarem distintamente, correspondem através dos conteúdos (Serra, 2004), sendo que os conteúdos referidos nas OCEPE são aprofundados no ciclo posterior (1.º CEB). Assim sendo, todos os educadores e professores deverão conhecer os documentos curriculares orientadores e colocá-los em prática, uma vez que estes orientam

relativamente à continuidade educativa (Vasconcelos, 2007). Tal como os documentos, todos os registos elaborados são fundamentais para reconhecer limitações e potencialidades de cada criança/aluno. As visitas às escolas básicas como forma de familiarização também é um aspeto a considerar neste processo, tendo sido evidenciada na experiência de prática em Educação Pré-Escolar, com a realização de uma visita à escola de 1.º CEB mais próxima pelos alunos de cinco anos, permitindo colmatar o receio das crianças em ingressarem numa nova etapa.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2000) citada por Sim-Sim (2010) “mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (p. 44).

Apesar dos prosseguimentos e interrupções que caracterizam o processo de transição, estes constituem-se como oportunidades de crescimento pessoal (Castro e Rangel, 2004). A rutura entre os dois níveis originará descontinuidade e um grande esforço de adaptação por parte das crianças (Rodrigues, 2005), o que se poderá traduzir numa experiência traumática para algumas (Alarcão, 2008).

Em suma, a transição entre o JI e a escola deverá ser um processo natural, mas também deverá ser encarado como um desafio para todos os intervenientes, sendo fulcral um ambiente estimulante de aprendizagem e que proporcione o desenvolvimento de todas e de cada uma das crianças (Sim-Sim, 2010).

#### **b. O espaço nos processos de transição – uma oportunidade educativa**

A alteração do espaço é também uma modificação que acompanha o processo de transição do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido este aspeto comprovado durante a observação e atuação em EPE e no 1.º CEB. Contudo,

a organização deste acarreta inúmeros benefícios que se traduzirão no adequado desenvolvimento da prática educativa e, conseqüentemente, no progresso da criança. De acordo com Zabalza (1992), “uma das variáveis fundamentais da estruturação didática da escola infantil é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário” (p. 119).

O espaço é considerado pelo autor supracitado como “estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1992, p. 120), onde as crianças experienciam e vivenciam situações novas e promotoras de conhecimento. A forma como o espaço se organiza poderá condicionar ou facilitar a realização de atividades e também o comportamento dos alunos, uma vez que o nosso comportamento se altera em função do contexto onde nos inserimos (Zanelli, 1984, citado por Zabalza, 1992). Sendo assim, pretende-se que a sala de aula/atividades não seja considerada somente como um espaço (físico), mas também como um ambiente (conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem nele) (Zabalza, 1992). O mesmo influencia a forma de comunicação, mas também a relação entre professor e aluno (Arends, 1995), uma vez que “o tipo de experiências numa sala com as mesas individuais alinhadas é muito diferente das que se conseguem numa sala sem mesas ou com mesas coletivas” (Zabalza, 1992, p. 121).

Este elemento fulcral para o sucesso dos alunos é também considerado por Bateson (1972) como “nicho ecológico em que se desenvolve o processo educativo” (Bateson, 1972, citado por Zabalza, 1992, p. 121). Sendo assim, o educador e o professor deverão gerir o espaço da melhor forma e adequá-lo, sempre que necessário, às necessidades das crianças, nunca descurando que o mesmo produz efeitos cognitivos e emocionais (Andrade, 1990). Na realidade experienciada em EPE e em 1.º CEB, a educadora e a professora raramente alteravam a disposição dos materiais, sendo que quando tal facto acontecia, devia-se sempre à intervenção das estagiárias. Apesar das crianças de ambos os níveis solicitarem frequentemente a alteração do espaço, estas pareciam achar esses pedidos irrelevantes. As crianças do JI pediam constantemente que a “casinha das bonecas” fosse modificada simplesmente pelo motivo de ficar diferente e porque a educadora do ano anterior

assim o fazia; no 1.º CEB, os alunos pediam à docente que dispusesse as carteiras de outro modo, contudo esta argumentava negativamente, alegando que seria mais uma forma destes se distraírem. Em ambos os casos vivenciados, as profissionais de educação descartavam a importância do espaço físico, nem sequer tentando sugerir que o espaço fosse considerado um ambiente. Concordando com Zabalza (1992), “não se trata de ensinar nada, em sentido convencional, mas criar ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças” (p.123).

Mediante observação, constatei que a forma como o espaço estava organizado em ambos os contextos, descrevia automaticamente a forma como as profissionais gostavam de trabalhar. Em EPE, deparei-me com uma sala de dimensões médias, com muita luz natural e organizada por áreas/cantinhos. Havia poucas mesas, sendo que estas eram utilizadas para os jogos e para trabalhos de grupo. Apesar destes espaços raramente sofrerem alteração, a sala apresentava-se minimamente organizada. No 1.º CEB, encontrei uma sala apelidada de “tradicional”, com carteiras dispostas em filas orientadas para o quadro de ardósia, sendo que a diferença relevante era a secretária da docente que se posicionava ao fundo da sala. Esta organização é utilizada em situações onde o professor deseja a atenção focalizada numa única direção, mas é desapropriada para o trabalho em grupo (Arends, 1995). Na sala, havia ainda outras duas áreas didáticas: uma destinada à informática (encontrava-se danificada) e outra à leitura. Esta disposição, fez-me compreender imediatamente que, naquela turma, o trabalho de grupo era pouco considerado, dando-se privilégio ao trabalho autónomo e individual.

Ao contatar com estes aspetos, compreendi e posso comprovar que a forma como o espaço se organiza e os seus elementos, refletem o valor que lhe atribuímos, assim como a sua função, tendo sempre como base que o mesmo também auxilia na compreensão do comportamento dos alunos. Considero também que não são somente as aulas e as atividades que necessitam de ser planificadas, mas também o espaço e, tal como afirma Zabalza (1992), é necessário ter em conta os princípios psicológicos, estéticos, médicos, arquitetónicos e didáticos, sendo o mesmo pensado em consonância com as necessidades das crianças. De acordo com as OCEPE (1997), “A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da

dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 37). É certo que na área da EPE as crianças preferem espaços livres e abertos para que possam movimentar-se espontaneamente e possam contactar com os colegas. Estas necessitam de “poder usar as coisas e movimentar-se pelos espaços sem perigos, (...) o criar um clima de segurança e afeto que envolva todo o processo (...) são as principais condições para criar um ambiente rico, seguro e tranquilizador” (Zabalza, 1992, p. 125). Deverão predominar os microambientes, permitindo às crianças que manifestem comportamentos em grupo, mas também individuais. É fundamental que o ambiente seja todos os dias um desafio, onde se faz algo, se fala de algo, se olha e toca e se faz perguntas de tudo o que se quer saber (Zabalza, 1992). A sala de atividades/aula deverá ser um lugar de movimento, de expressão e que transmita serenidade, uma vez que este é um “ambiente de vida” (Alliprandi, 1984, citado por Zabalza, 1992, p. 132) onde as crianças se devem sentir bem. O aspeto referido anteriormente, era cumprido com mais afinco em EPE, uma vez que o ambiente não se restringia apenas ao espaço físico da sala, mas também aos corredores onde eram expostos trabalhos. No 1.º CEB, este aspeto já não era tão evidente, não havendo tanta preocupação: não havia jogos e muito menos um espaço interior para libertarem energias.

É importante salientar que o espaço exterior é também considerado um espaço educativo, merecendo toda a atenção do educador/professor (OCEPE, 1997), sendo que se deveria tirar partido de todos os espaços.

Apesar das diferenças entre as duas realidades, destaco uma semelhança nos dois contextos: um local destinado à leitura.

### **c. Conformidades entre níveis - O Cantinho da Leitura**

Ao longo dos anos têm sido realizados vários estudos acerca do ambiente da sala de aula. Estes demonstram que as salas alegres influenciam a concentração das crianças. O educador/professor não necessita ser um arquiteto para decorar a sala e torná-la num local prazeroso e, em casos de alteração do mesmo, deverá pedir a colaboração dos alunos, de modo a que este espaço seja do agrado destes.

Como já foi supramencionado, nos contextos onde me inseri apercebi-me que havia um espaço/área que se repetia de um nível para outro e que tal facto não era usual nas salas de aula de hoje em dia. Refiro-me ao espaço didático, dedicado à leitura.

Em ambos os contextos, de acordo com o Perfil Específico do Desempenho Profissional (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), deverá favorecer-se o “aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos” e também deverá promover-se “a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral”. Neste sentido, foram criadas as áreas destinadas a esta prática: em EPE designada de Cantinho da Biblioteca e em 1.º Ciclo, de Cantinho da Leitura.

Em EPE as crianças deslocavam-se para esta área sempre que desejavam “ler” um livro ou observar as ilustrações, sendo um espaço do agrado das mesmas. De acordo com as OCEPE (1997), o livro é considerado um instrumento fundamental para o contacto com a escrita, mas também com a leitura, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética. Conforme o mesmo documento, a criança ao reconhecer as formas que correspondem às letras apropria-se do código escrito.

Apesar das crianças elegerem muitas vezes o espaço da biblioteca como favorito, os recursos materiais existentes eram mínimos, havendo apenas uma estante com poucos livros e dois mini sofás onde só duas crianças se podiam acomodar. As obras infantis disponibilizadas eram antigas e encontravam-se num estado de degradação avançado, chegando-se à conclusão que aquela área era pouco valorizada pela educadora, não havendo regras estipuladas de utilização de materiais e espaço. Neste âmbito e, tendo em conta que a literatura para a infância assume “um papel preponderante, enquanto brinquedo (permitindo múltiplas explorações e descobertas) e enquanto segredo (desencadeador da imaginação) (Veloso e Riscado, 2002, citados por Brito, 2003), constituindo um marco importante para a exploração de múltiplas hipóteses, delineou-se como objetivo a aquisição de materiais para esta área junto de editoras nacionais. Este objetivo foi cumprido com rigor, tendo sido doadas pelas editoras diversas obras de literatura infantil que vieram enriquecer um espaço tão

venerado pelas crianças. As obras da biblioteca eram também utilizadas pela educadora na hora do conto, momento este calmo e destinado à concentração e ao repouso (Traça, 1992). A hora do conto torna-se fundamental para que se criem momentos ricos de interação entre educador/professor-criança (Veloso e Riscado, 1997); no entanto, de acordo com a prática observada em EPE, este momento era encarado pela educadora como algo lúdico, não havendo preocupação com a aquisição de saberes nem com qualquer aprendizagem.

De acordo com a realidade vivenciada no 1.º CEB, o Cantinho da Leitura era utilizado somente como espaço pedagógico. Na prática da docente, este espaço era utilizado para três funções: a leitura e a exploração de contos/obras curriculares; o diálogo acerca dos acontecimentos do fim-de-semana e como espaço de leitura individual por parte das crianças do 1.º ano. Aquando da intervenção, este espaço começou também a ser utilizado para outras atividades, desde a área curricular da Matemática até ao Ensino Experimental das Ciências. Embora todos os alunos pudessem frequentar esta secção da sala, era eleita com mais frequência pelos alunos do 1.º ano, uma vez que se traduzia num espaço familiar para estes. O Cantinho da Leitura era um local sereno que lhes fazia recordar os momentos vivenciados no Jardim de Infância. Este espaço criado pela docente cooperante, minimizava, de certa forma, os aspetos negativos do processo de transição das crianças do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo e, devido a esse aspeto, considerei-a uma experiência de extrema importância. Os alunos do 4.º ano, durante a intervenção realizada, usufruíram o máximo deste espaço nos momentos em que eram realizadas leituras em aula, quebrando um pouco a rotina estabelecida pela docente em que as leituras eram praticadas nos lugares. Enquanto este espaço para o 4.º ano era destinado ao estudo de obras literárias presentes no Plano Nacional de Leitura, para o 1.º ano este espaço significava a audição de uma história, que embora fosse motivo para iniciar um conteúdo, revelava-se sempre como uma atividade agradável para as crianças.

Tendo em conta que hoje em dia, as crianças não têm oportunidade de ouvir histórias no seio familiar, é objetivo da escola intervir nesse aspeto. Apesar de um ambiente familiar rico em práticas de literacia influenciar a aprendizagem da leitura e da escrita, continuam a existir famílias que responsabilizam a escola por essa tarefa. Estudos de Mata (2002, 2006), comprovaram que os hábitos de leitura de histórias

estão positivamente relacionados com os conhecimentos emergentes de literacia. Baseando-se nos mesmos estudos realizados pelo autor referido anteriormente, Galda e Cullinan (2000) citados por Mata (2012), concluíram que “a prática de leitura de histórias proporciona oportunidades para as crianças ouvirem leitura fluente, fornece modelos e ideias, alarga o tipo de experiências das crianças” (Mata, 2012, p. 223).

No que concerne à prática observada, menciono casos insignificantes em que as famílias desempenhavam um papel de complemento dos conhecimentos adquiridos a nível de leitura e escrita na escola. Estes casos revelavam-se nos momentos em que se faziam leituras orais e escrita livre. Tendo em conta estas observações, é importante salientar que os pais desempenham um papel fulcral na aprendizagem da leitura e da escrita. Mesmo que as atividades que desenvolvam não sejam estruturadas, funcionarão sempre como aditivo à ação desempenhada pela escola e manifestarão junto da criança uma preocupação pelo seu desenvolvimento, o que a deixará mais predisposta para a aprendizagem.

Considero que as duas áreas igualadas eram o “lugar onde a atividade lúdica se [tornava] séria” (Alves e Fernandes, 1984). Nestas as crianças disfrutavam de algo que lhes interessava, com ou sem orientação da educadora/professora. Embora em contextos distintos, ambos traduziam o sentimento de “querer aprender mais”.

Em suma, afirmo que o espaço é, sem margem para dúvidas, um aspeto a ter em consideração pelo docente. Este, ao manipulá-lo educativamente, pressupõe que tem consciência do papel que o meio desempenha no desenvolvimento da criança. O professor é encarado como um manuseador, uma vez que altera o espaço em função do desempenho dos alunos, sendo que após a organização do mesmo, o protagonista do espaço passa a ser a criança, elegendo o que mais a agrada (Zabalza, 1992). “Para a criança, o espaço é o que se sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão: é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, em baixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retomamos ao espaço” (Battini, 1982, citado por Zabalza, 1998, p. 231).

## **6. As vozes das crianças: um exercício investigativo**

A presente experiência-chave, considerada como investigativa, realizou-se no contexto de estágio em EPE e teve como objetivo primordial o conhecimento das perspetivas das crianças acerca do Jardim de Infância onde estavam inseridas. Pretendia-se que, investigando, se chegasse à conclusão de como as crianças se sentiam no JI, a nível dos espaços e das experiências proporcionadas, bem como das relações interpessoais.

Segundo Tuckman (2000), a investigação é considerada uma “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p. 5) em que o investigador desempenha as tarefas de descoberta dos factos e formula uma síntese, com base nos mesmos. Este exercício poderá ainda ser denominado de pesquisa, uma vez que surgiu de questões e gerou outras questões que acompanharam todo o processo.

O mesmo estudo investigativo que, de seguida, apresentarei, foi realizado em colaboração com a minha colega de estágio, tendo sido o tipo de investigação, os métodos utilizados na recolha de dados e a análise e tratamento dos mesmos, delineados em conjunto.

### **a. As vozes das crianças na atualidade**

Nos dias de hoje, a criança é considerada como um indivíduo socialmente ativo (Hendrick, 2005). A mesma é ponderada como um ser exigente e questionador, ocupando um espaço na sociedade. Embora, esta perspetiva diga respeito à atualidade, a criança nem sempre foi encarada como um ser competente e participante (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007), muito pelo contrário. A criança, nos séculos XIV a XVI, não tinha direito à educação e era vista como um adulto, executando mesmo as atividades destinadas aos mais velhos (Áries, 1981) e utilizando vestuário desapropriado à faixa etária (Tucker, 1992). De acordo com o autor supramencionado, o importante era que a criança crescesse o mais rapidamente possível (Tucker, 1992).

Contrapondo estas perspetivas, vários pedagogos procuraram contestar as metodologias tradicionais, atribuindo à criança o direito de participação no seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho et al., 2007). A criança passou então a ser vista como um ser capaz de “comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas” (Oliveira-Formosinho, Araújo, Lino, Cruz, Andrade e Azevedo, 2008, p. 77), sendo competente de refletir sobre si mesma (Woodhead & Faulkner, 2005).

Desde a década de 80 que os investigadores se têm preocupado em que a criança participe ativamente no seu processo de desenvolvimento, concedendo-lhes direitos de participação (Anderson, 2005). De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1990), estas são consideradas cidadãos plenos, sendo-lhes atribuída a oportunidade de se expressarem livremente. Tal como referenciado, a criança é hoje encarada como um ser social com capacidades para crescer em participação ativa (Woodhead, 1999), sendo que a qualidade dos serviços educativos que lhe são prestados influenciam no seu percurso escolar (UNICEF, 2008). Segundo Dahlberg, Moss e Pence (1999), a criança é considerada como co construtora de conhecimento, de identidade e de cultura.

Tendo em consideração que “A criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16), torna-se fundamental ouvir as vozes das crianças continuamente, enriquecendo o quotidiano educativo e tomando como sustento as suas ideias, interesses, sentimentos e necessidades. Somente desta forma se poderá conhecer os contextos onde nos inserimos e com que trabalhamos e adequar, sempre que possível, as práticas, contribuindo para a melhoria dos contextos educativos (Oliveira-Formosinho, 2008).

Concordando com Tomás e Fernandes (2011), “no fundo, interessa conhecer os atores-criança” (p. 265) e, para tal, é imprescindível “desenvolver pesquisas com crianças e não sobre crianças” (Filho & Barbosa, 2010, p. 13).

### **b. A Abordagem de Mosaico**

Com o passar dos tempos, os investigadores têm considerado a criança como participante no processo de investigação (Filho & Prado, 2011). Deste modo, surge a Abordagem de Mosaico (*Mosaic Approach*) (Clark & Moss, 2005) inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi e desenvolvida nos Jardins de Infância da cidade de Reggio Emília, no norte de Itália. Esta abordagem tem como influência a pedagogia de participação de Clark e Moss (2001) cujo objetivo é o envolvimento da criança na experiência e na construção de aprendizagens. De acordo com Oliveira-Formosinho (2011), a pedagogia de participação rege-se por quatro eixos pedagógicos fundamentais: o ser/estar; pertença/participação; linguagens/comunicação; e narrativa das jornadas. Nesta, a criança questiona, participa na planificação e em projetos, investiga e coopera, enquanto que o educador/professor organiza o ambiente, escuta e observa para planificar, documenta, avalia, formula perguntas, respondendo aos interesses e conhecimentos da criança.

Esta metodologia permite escutar e reconhecer as crianças 1) como especialistas das suas próprias vidas; 2) como hábeis comunicadores; 3) como detentoras de direitos; 4) como fabricantes de significado (Clark & Moss, 2005), atribuindo-lhes a oportunidade de terem voz nas mudanças do JI que integram. Esta abordagem é ainda, segundo os mesmos autores, detentora de cinco características, a saber: participativa (aborda as crianças como *experts* da sua própria vida), adaptável (permite adaptação por parte dos profissionais de acordo com o grupo de crianças), multimétodo (combina a valorização do verbal com o visual, valorizando as brincadeiras, as ações e os produtos), reflexiva (incide em quatro etapas fundamentais: ouvir, observar, documentar e interpretar) e, por fim, é uma abordagem incorporada na prática (é executado com as crianças promovendo um clima de escuta individual e coletivo, servindo as opiniões da criança de base ao trabalho dos/das educadores/as) (Clark & Moss, 2005).

Tendo em consideração que uma característica desta abordagem é o multimétodo, torna-se fundamental fazer referências aos métodos que

poderão ser utilizados ao longo do decorrer da pesquisa: **máquinas fotográficas** – as fotografias são utilizadas para dar oportunidade às crianças de documentarem as suas experiências ou algo que considerem pertinente consoante a temática abordada; **circuitos** (*tours*) – são visitas guiadas pelas próprias crianças acompanhadas de registos fotográficos ou escritos; **mapas** – são a representação dos circuitos onde se poderá incluir todos os registos realizados e respetivos comentários; **reuniões** – conversas num ambiente familiar em que o adulto se preocupa, essencialmente, em ouvir às crianças; **dramatizações** – utilizadas principalmente com crianças de idade inferior a dois anos, baseando-se na representação; **observação e documentação** – a observação permite a compreensão das crianças, devendo ser articulada com a documentação produzida a fim de se integrar a perspetiva da criança e não do adulto; **conversas/entrevistas** – realizadas com as crianças, mas também com familiares e outros elementos da comunidade educativa com o intuito de conhecer as perspetivas das crianças. Por último, a construção da **manta/tapete mágica/o** (*magic carpet*) – momento de observação e reflexão acerca dos momentos mais marcantes da abordagem para as crianças.

A Abordagem de Mosaico desenvolve-se, fundamentalmente, em três fases. Na primeira fase as crianças e os adultos procedem à recolha de informação através de máquinas fotográficas, conversas, entrevistas, circuitos e mapas com a finalidade de elaborarem a manta mágica. A segunda fase decorre ao mesmo tempo que a primeira e diz respeito ao tratamento e análise dos dados recolhidos. Por último, mas não menos importante, decorre a terceira fase que pressupõe a alteração de algo do JI com base nas informações recolhidas, como por exemplo, uma determinada área.

Esta metodologia pode ser aplicada em qualquer altura do ano letivo, com a totalidade de crianças que integra o grupo.

### c. Questões éticas

Em todas as investigações, as questões éticas são imprescindíveis, uma vez que a qualidade das respostas obtidas dependem do respeito pelos princípios éticos (Scott, 2005). Neste caso, eu e o meu par pedagógico,

preocupámo-nos com as autorizações dos encarregados de educação para colocar em prática esta metodologia, uma vez que as crianças iam fotografar e ser fotografadas. As crianças foram igualmente informadas sobre a realização desta investigação, através de um diálogo introdutório onde expusemos o tipo de trabalho que íamos colocar em prática, apresentando os objetivos e dando às crianças a opção de participarem ou não na pesquisa, uma vez que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a criança usufrui do direito ao consentimento informado, cabendo-lhe o direito de recusar fazer parte do estudo.

#### **d. Participantes**

A investigação foi desenvolvida com todas as crianças do grupo (vinte e cinco elementos), contudo à medida que a metodologia avançou, algumas crianças desistiram. O tratamento de dados incidiu somente em duas crianças, os respetivos encarregados de educação, a educadora cooperante e duas auxiliares.

A escolha das duas crianças recaiu na sua personalidade e no seu sexo: a criança S. (sexo feminino) era extrovertida e a criança M. (sexo masculino) caracterizava-se como introvertida.

A S. encontrava-se integrada no grupo. Esta não demonstrava qualquer dificuldade em interagir, muito pelo contrário, era uma criança bastante comunicativa e expressiva. Empenhava-se em todas as tarefas propostas, demonstrando a sua vontade de aprender e realizar trabalhos.

O M., tal como a S., encontrava-se integrado no grupo. Era uma criança tímida e, devido a esse aspeto, por vezes preferia brincar individualmente. Em conversas de grupo, raramente dava a sua opinião. Apesar destes aspetos, demonstrava-se curioso e muito observador. Esta atitude foi-se alterando ao longo do decorrer da aplicação da metodologia, uma vez que o M. se tornou mais participativo e interessado em partilhar momentos e brincadeiras com os restantes elementos do grupo.

#### **e. Metodologia utilizada**

Tal como referenciado, a Abordagem de Mosaico é um multimétodo que se desenvolve em três fases. Para tal, foram utilizados alguns dos métodos já mencionados anteriormente, tais como, as fotografias, os circuitos, os mapas, as reuniões, a documentação e observação, as entrevistas e o tapete mágico.

Assim sendo, orientámo-nos pelas fases da metodologia. Numa fase inicial, começámos por expor a metodologia à comunidade educativa, aos encarregados de educação através de uma carta e de uma autorização de participação no estudo (apêndice 67). Com os principais intervenientes desta investigação, as crianças, estabelecemos um diálogo introdutório acerca do trabalho a realizar, onde lhes foi dada liberdade de participarem ou não.

Nesta etapa, procedemos ainda à primeira conversa com o grupo de crianças, com base em algumas questões orientadoras. Filho e Prado (2011) afirmam que é através dos diálogos que aprendemos sobre o que estas conhecem e como elas aprendem, tendo sido as conversas, sem dúvida alguma, uma das principais fontes de recolha de dados. É relevante salientar que todas as respostas dadas pelas crianças foram obtidas através de conversas realizadas em contextos informais, por vezes de brincadeiras, e de trabalhos realizados e não por meio de entrevistas. Enquanto as crianças descreviam a sua experiência no JI, eram realizados circuitos pela instituição em grupos de três elementos. Terminados os circuitos, procedeu-se à elaboração dos mapas onde as mesmas registaram os locais mais/menos importantes para elas. Os mapas deram ainda origem ao tapete mágico que compreendeu todas as experiências das crianças. Esta investigação contou ainda com a colaboração dos encarregados de educação, da educadora cooperante e das assistentes operacionais. Todos estes intervenientes responderam a perguntas orientadoras presentes em questionários, acerca das perspetivas das duas crianças cujo estudo recaiu (apêndice 68).

A segunda etapa foi dedicada ao tratamento dos dados, mas também, em simultaneidade, à recolha dos mesmos. Este processo denomina-se por triangulação e diz respeito à função de “colectar dados em diferentes períodos

e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenómenos” (Azevedo, Oliveira, Gonzalez & Abdalla, 2013, p. 4).

A terceira e última fase não se concretizou, uma vez que o objetivo da investigação não recaía sobre a alteração do espaço.

#### **f. Recolha e tratamento de dados**

O tratamento e a análise dos dados refere-se à organização, seleção, avaliação e reflexão acerca das informações recolhidas. Trata-se de um processo contínuo que deve ser feito ao longo da investigação conforme a informação é recolhida. Nesta fase poderão participar todos os intervenientes da investigação, sendo que o principal objetivo do tratamento de dados reside na organização e na “limpeza” dos mesmos. Limpar os dados significa selecionar a informação pertinente em detrimento dos dados que não vão ao encontro do objetivo da investigação. O tratamento e análise de dados devem resultar numa construção lógica e de fácil leitura para que a análise seja eficaz e fidedigna.

A recolha de informação iniciou-se com um diálogo estabelecido com todas as crianças no espaço da manta. Depois da abordagem inicial, começámos por colocar a seguinte questão: *“Como se sentem quando vêm ao JI?”*, com o objetivo de compreendermos um pouco mais as perspetivas das crianças em relação à instituição que frequentavam e às atividades que desenvolviam. Obtivemos as seguintes respostas (selecionei algumas respostas aleatoriamente):

**Tabela 5 – Respostas das crianças acerca da temática “Como se sentem quando vêm ao JI?”**

|                                                             |                                                                  |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| L. “Sinto-me bem porque gosto de brincar com os meninos!”   | P. – “Na escola sinto-me protegido porque está cá a minha irmã!” |
| A. – “Sinto-me bem porque não faço disparates e é a mãe que | R. L. – “Sinto-me feliz porque a escola é uma festa!”            |

|                                                             |  |
|-------------------------------------------------------------|--|
| me traz. Eu gosto de brincar.<br>Gosto de ir para a pista.” |  |
|-------------------------------------------------------------|--|

Após esta conversa, o grupo de crianças deslocou-se para as mesas de trabalho com a finalidade de elaborarem uma pintura com tintas com a temática *No Jardim de Infância eu sinto-me...*. Posteriormente, apresentaram os trabalhos aos colegas do grupo e conversaram acerca do que tinham desenhado, tendo sido possível recolher informações com base na apresentação das crianças (apêndice 69). Ao longo do dia, decorreram ainda alguns diálogos com as duas crianças selecionadas para o tratamento de dados (criança S. e criança M.). Estas conversas foram desenvolvidas em simultâneo com a realização dos circuitos (nos quais as crianças fizeram registos fotográficos) para que as mesmas partilhassem as suas perspetivas de uma forma mais simplificada. Num diálogo informal, foram colocadas as questões que se seguem ao longo da conversa:

**Tabela 6 – Conversa com as crianças envolvidas no estudo**

| <b>Conversa com a S.</b>                                                                                                 | <b>Conversa com o M.</b>                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Questão:</b> Como te sentes no JI?                                                                                    | <b>Questão:</b> Como te sentes no JI?                                                                                                                         |
| <b>Resposta:</b> “Sinto-me muito bem porque gosto de brincar e é divertido por causa dos amigos!”                        | <b>Resposta:</b> “Sinto-me bem porque estão aqui as professoras!”                                                                                             |
| <b>Q.:</b> O que gostas mais de fazer no JI?                                                                             | <b>Q.:</b> O que gostas mais de fazer no JI?                                                                                                                  |
| <b>R.:</b> “Gosto de tudo. Gosto de tintas, do redondo e de andar a correr. Gosto muito de trabalhar e das professoras.” | <b>R.:</b> “Gosto de fazer desenhos e trabalhos. Gosto muito de fazer uma flor para dar à minha mãe, de brincar aos super-heróis. Gosto de brincar em grupo.” |
| <b>Q.:</b> O que mudarias no JI?                                                                                         | <b>Q.:</b> O que mudarias no JI?                                                                                                                              |
| <b>R.:</b> “Mudava a casinha porque no ano passado a outra educadora mudava, só para ficar diferente.”                   | <b>R.:</b> “Gostava de ter novos brinquedos.”                                                                                                                 |
| <b>Q.:</b> Sabes porque vens ao JI?                                                                                      | <b>Q.:</b> Sabes porque vens ao JI?                                                                                                                           |
| <b>R.:</b> “Venho ao Jardim de Infância                                                                                  | <b>R.:</b> “A minha mãe colocou-me aqui                                                                                                                       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>porque a minha mãe me inscreveu para eu arranjar amigos novos, brincar, aprender, saber mais coisas, brincar de outra forma porque somos mais velhos!”</p> <p><b>Q.:</b> Se viesse uma pessoa nova ao JI, o que lhe mostravas primeiro?</p> <p><b>R.:</b> “Mostrava a casinha porque é muito divertida e tem muitas coisas para brincar. Fazer o almoço, lavar a loiça, ir às compras. Mostrava também o recreio, especialmente os baloiços porque gosto de andar alto.”</p> | <p>para que eu aprenda!”</p> <p><b>Q.:</b> Se viesse uma pessoa nova ao JI, o que lhe mostravas primeiro?</p> <p><b>R.:</b> “Mostrava a pista, a casinha que dá muito trabalho a arrumar e o refeitório porque me sinto feliz a fazer o comboio. No recreio mostrava a casa dos passarinhos porque eu gosto de os ver e ao vê-los sinto-me bem.”</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Após os circuitos, as crianças deslocaram-se para a sala de atividades para completarem os mapas, embora alguns grupos tivessem construído o mapa ao longo do percurso. Os mapas das duas crianças selecionadas foram elaborados individualmente (apêndice 70), enquanto os restantes mapas foram realizados em grupos de quatro crianças. Nos mapas estão presentes fotografias retiradas nos circuitos, os comentários e os desenhos dos percursos que efetuaram na instituição. Embora as crianças tenham fotografado muitos espaços, assim que as fotografias se encontraram impressas, as crianças participantes selecionaram um número menor de fotos para colocarem no mapa, tendo em consideração os seus interesses.

Concluídos os mapas, as perspetivas das crianças originaram o tapete mágico, que além dos mapas, reuniu também os desenhos realizados pelas crianças (apêndice 71).

A recolha de dados foi também realizada com os encarregados de educação, com a educadora cooperante e com três assistentes operacionais. As informações recolhidas destes intervenientes estão presentes em tabelas de categorização das informações fornecidas (apêndice 72).

### **i. Triangulação dos dados**

A triangulação de dados é um procedimento de investigação que envolve perguntar a diferentes pessoas sobre o mesmo assunto. Este procedimento torna-se fundamental na medida em que é possível verificar se os dados são tendenciosos ou contraditórios, permitindo ao investigador ter em conta diversos pontos de vista. Ao triangular os dados, o investigador beneficia de uma visão mais ampla e fiável de todo o processo investigativo.

Posto isto, a triangulação de dados realizou-se em simultâneo com a recolha de dados, permitindo confrontar informações. Os objetos de triangulação foram as conversas das crianças, os circuitos, os desenhos, as fotografias e os mapas, bem como as informações fornecidas pelos encarregados de educação, pela educadora e pelas assistentes operacionais. A triangulação destes dados poderá ser consultada no apêndice 73.

### **g. Apresentação dos resultados**

Com base nos dados recolhidos ao longo da investigação, apresentarei de seguida uma análise qualitativa dos mesmos. Por se tratar de uma análise qualitativa, esta poderá suscitar outras interpretações, uma vez que assume um cariz mais subjetivo.

No decorrer do estudo, através das conversas, dos circuitos e da construção dos mapas, surgiram cinco assuntos predominantes, nomeadamente: locais favoritos da criança no JI, o que gosta mais de fazer no JI, o que gosta menos de fazer no JI, razão/razões pela qual frequenta o JI e, por último, que alterações a criança faria no JI para se sentir melhor.

As perspetivas da criança S. serão apresentadas de seguida.

**Tabela 7 – Locais de interesse no JI para a criança S.**

| <b>Categorias</b> | <b>Comentários</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Registo fotográfico da criança</b>                                                |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Casinha           | <p>“De toda a escola, é o meu sítio preferido. Sinto-me muito bem e forte.”</p> <p>“Se a minha prima viesse à escola, a casinha era o primeiro sítio que lhe mostrava, porque é onde faço muitas brincadeiras. Mostrava a casinha porque é muito divertida e tem muitas coisas para brincar. Fazer o almoço, lavar a loiça, ir às compras.”</p> |   |
| Baloços           | <p>“Se a minha prima viesse à minha escola, os baloiços eram o segundo sítio que lhe ia mostrar.”</p> <p>“Os baloiços são giros, sinto-me como se estivesse a voar.”</p>                                                                                                                                                                        |  |

|                     |                                                                                                                                               |                                                                                      |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Floresta            | <p>“A floresta é divertida. Posso correr para baixo e para cima. Tem muitas plantas bonitas.”</p>                                             |    |
| Sala do movimento   | <p>“Gosto da sala do movimento porque tem escorregas e túneis e porque gosto de me esconder. Aqui sinto-me bem.”</p>                          |   |
| Sala dos brinquedos | <p>“Na sala dos brinquedos gosto de brincar às cabeleireiras porque me sinto adulta. Gosto de me ver ao espelho e sinto-me muito bonita.”</p> |  |

De todos os espaços referidos pela criança S., a casinha é o seu espaço favorito, sendo que o gosto pelas brincadeiras de faz de conta é notável nesta criança. O faz de conta está também presente nas brincadeiras que esta desenvolve na sala

dos brinquedos. Ainda no interior da instituição, a S. faz referência à sala do movimento, uma vez que é uma criança muito ativa e que gosta de se movimentar.

No exterior, a S. elege como segundo espaço favorito os baloiços, devido à adrenalina que sente ao estar mais alta e, ainda, a floresta, porque é um local onde pode contactar com a natureza e movimentar-se livremente.

**Tabela 8 – O que a criança S. mais gosta e menos gosta de fazer no JI**

| <b>O que a criança S. mais gosta de fazer no JI</b>  |                                                                                                               |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categorias</b>                                    | <b>Comentários</b>                                                                                            |
| Brincar<br>Amigos                                    | “... gosto de brincar e é divertido por causa dos amigos.”                                                    |
| Tintas<br>Correr<br>“Trabalhar”                      | “Gosto de tudo. Gosto de tintas, do redondo e de andar a correr. Gosto muito de trabalhar e das professoras.” |
| <b>O que a criança S. menos gosta de fazer no JI</b> |                                                                                                               |
| <b>Categorias</b>                                    | <b>Comentários</b>                                                                                            |
| Puzzles                                              | “Não gosto do jogo das peças porque é muito cansativo.”                                                       |

A criança S., tal como o encarregado de educação, a educadora e as auxiliares referem, gosta muito de vir ao Jardim de Infância, afirmando mesmo que se sente muito bem na instituição. Nesta, a S. gosta principalmente de brincar com os amigos/amigas, sendo uma criança muito amorosa e companheira.

Demonstrou ser uma criança muito interessada e, por isso, aprender e “trabalhar” foi sempre um aspeto que preservou. A educadora cooperante detém a mesma opinião, tal como a auxiliar M. que acrescenta ainda que a S. gosta de arrumar os materiais e, talvez por essa razão, apresente tanta preferência pela área da casinha.

Em concordância com a opinião da educadora e das auxiliares, a S. refere que gosta de tintas, dando relevância às atividades de expressão plástica, onde gosta também de modelar, fazer colagens e recortes.

No que respeita ao que a criança menos gosta, esta refere que são os puzzles porque ocupam muito do seu tempo e que, devido a esse aspeto, fica cansada. As auxiliares referem que a S. também não gosta quando se aborrece com os/as amigos/amigas e quando estes/estas a magoam.

Segundo a educadora, o momento que mais marcou a S. no JI foi quando foi condutora do grupo, porque se sentiu respeitada e confiante, capaz de liderar e controlar um grupo. As auxiliares M. e D. mencionam que são os momentos em que se desenvolvem atividades fora da rotina, tais como, visitas de estudo, palhaços, música ou contadores de histórias.

**Tabela 9 – Razão pela qual a criança S. vai ao JI**

| <b>Categorias</b>                   | <b>Comentários</b>                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Novos amigos<br>Brincar<br>Aprender | “Venho ao Jardim de Infância porque a minha mãe me inscreveu para eu arranjar amigos novos, brincar, aprender, saber mais coisas, brincar de outra forma porque somos mais velhos!” |

A criança reconhece a razão pela qual vai ao Jardim de Infância, tal como o encarregado de educação mencionou.

**Tabela 10 – O que a criança S. alteraria no JI**

| <b>Categorias</b> | <b>Comentários</b>                                                                          |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Casinha           | “Mudava a casinha porque no ano passado a outra educadora mudava, só para ficar diferente.” |

Apesar da opinião da criança ser bem clara, afirmando que gostaria que a educadora alterasse o seu espaço favorito, área da casinha, a informação fornecida pelas auxiliares é contraditória, uma vez que estas afirmam que a S. se sente bem no JI e que não alteraria nenhum aspeto.

As perspetivas da criança M. serão apresentadas de seguida.

**Tabela 11 – Locais de interesse no JI para a criança M.**

| <b>Categorias</b> | <b>Comentários</b>                                                                                                         | <b>Registo fotográfico da criança</b>                                                |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Pista             | “Gosto de brincar na pista quando estou na sala. É o meu sítio favorito, tem muitas rotundas. Adoro brincar com os legos.” |   |
| Casa castanha     | “Gosto da casa castanha porque eu gosto de brincar com os meus amigos e tem muitas janelas.”                               |  |

|                   |                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                      |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Sala do movimento | <p>“É giro brincar nos escorregas porque eles são giros e sinto-me feliz quando brinco lá!”</p>                                                                                                                 |    |
| Foguetão          | <p>“Gosto de brincar aos planetas no foguetão.”</p>                                                                                                                                                             |   |
| Casa dos pássaros | <p>“No recreio mostrava a casa dos passarinhos porque eu gosto de os ver e ao vê-los sinto-me bem.”</p> <p>“Tirei esta foto na casa dos passarinhos porque eu queria ser amigo deles e também gosto deles.”</p> |  |

|            |                                                                  |                                                                                    |
|------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Refeitório | “Mostrava o refeitório porque me sinto feliz a fazer o comboio.” |  |
|------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|

A criança M. refere, como sítio favorito dentro da instituição, a área da pista porque, neste espaço, brinca com legos e com os seus amigos. Sendo uma criança também muito ativa, mencionou a sala do movimento e alguns locais do exterior onde têm oportunidade de libertar energias e de partilhar experiências e aprender com os colegas. Estes locais exteriores eram um ótimo estímulo para o M., visto que este era um pouco reservado nos momentos de partilha em grupo.

Outro espaço de interesse para o M. é o refeitório, referindo que adora comer puré, massa e canja.

No exterior, atribui ainda importância ao espaço da floresta, denominado pelo M. por “selva”, onde se localiza a casa dos pássaros.

**Tabela 12 – O que a criança M. mais gosta e menos gosta de fazer no JI**

| O que a criança M. mais gosta de fazer no JI |                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Categorias                                   | Comentários                                                                                                                                        |
| Expressão plástica<br>“Trabalhar”<br>Brincar | “Gosto de fazer desenhos e trabalhos. Gosto muito de fazer uma flor para dar à minha mãe, de brincar aos super-heróis. Gosto de brincar em grupo.” |

|                                                      |                                                                       |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Brincar                                              | “O que o M. mais gosta de fazer no Jardim de Infância é brincar.”     |
| <b>O que a criança M. menos gosta de fazer no JI</b> |                                                                       |
| <b>Categorias</b>                                    | <b>Comentários</b>                                                    |
| Puzzles                                              | “Só brinco com os meus amigos, sozinho não gosto de construir peças.” |

De acordo com a informação recolhida junto da criança M., o que este mais gosta de fazer é brincar, realizar trabalhos e fazer atividades relacionadas com a expressão plástica. A educadora cooperante afirma que, um bom dia para o M. seria “brincar na pista com os amigos, ouvir uma história, fazer o grafismo e ir à rua”, sendo que as opiniões dos restantes intervenientes confirmam as tarefas que a criança mais gosta de fazer.

Apesar do encarregado de educação mencionar que tudo agrada à criança, a mesma diz-nos o contrário, tal como a educadora e as auxiliares. Para o M. é desagradável estar a fazer puzzles individualmente e, por essa razão, afirma não gostar. Já para a educadora, um dia mau para o M. seria “estar muito tempo a ver um filme” e para a auxiliar M. seria “fazer jogos de mesa”. A auxiliar D. refere que o M. não gosta de estar todo o dia sentado na manta.

Em consonância com estas informações, há indicações de que o M. por ser uma criança ativa, o facto de estar muito tempo inactivo, não lhe agrada. A área da expressão plástica é do agrado deste, funcionando como refúgio de expressão oral.

**Tabela 13 - Razão pela qual a criança M. vai ao JI**

|                   |                                                    |
|-------------------|----------------------------------------------------|
| <b>Categorias</b> | <b>Comentários</b>                                 |
| Aprender          | “A minha mãe colocou-me aqui para que eu aprenda!” |

O M. reconhece que vai ao Jardim de Infância para aprender, tal como o encarregado de educação afirmou.

**Tabela 14 - O que a criança M. alteraria no JI**

| <b>Categorias</b> | <b>Comentários</b>                 |
|-------------------|------------------------------------|
| Novos brinquedos  | “Gostava de ter novos brinquedos.” |

Em concordância com a informação fornecida pela auxiliar M., a criança afirmou que gostava de ter brinquedos novos no Jardim de Infância, uma vez que o que mais gosta de fazer é brincar. Porém, a educadora apresenta uma perspetiva distinta, dizendo que o M. não alteraria nada no espaço.

#### **h. Conclusões**

Concluída esta investigação, considero a metodologia utilizada neste estudo como um aspeto fulcral a desempenhar por todos os educadores de infância. A Abordagem de Mosaico permitiu compreender o que as crianças pensam acerca do Jardim de Infância, mas também o que alterariam de acordo com as suas perspetivas.

No contexto onde me inseri, apesar da distinção de personalidades, algumas respostas foram consonantes. As mesmas foram obtidas num clima familiar e de confiança, permitindo opiniões credíveis. Graue e Walsh (2003), afirmam que o que sabemos sobre as crianças é influenciado pelo nosso ponto de vista, contudo é importante salientar que as respostas obtidas foram exclusivamente ditadas pelas crianças e não previamente definidas, uma vez que o objetivo era “ouvir as vozes das crianças”.

Relativamente ao estudo, pude concluir que a personalidade das crianças influencia as suas escolhas e preferências. A criança S. é extrovertida e, por isso, prefere locais em que se possa movimentar bastante e com liberdade, locais onde se possa sentir ativa, enquanto a criança M. é mais reservada e, por isso, prefere locais calmos, onde brinque tranquilamente. Apesar das disparidades, ambas as crianças

gostam de se expressar através da arte plástica e atribuem bastante ênfase a tudo o que aprendem de novo. Ambas as crianças manifestaram um enorme gosto pelo Jardim de Infância, apreciando mais as atividades em que escolhiam o que fazer.

Quase todas as crianças que integraram este estudo sabiam a razão pelo qual estavam na instituição e alterariam algo no espaço se lhes fosse concedida autorização para tal. Estas opiniões só demonstram que o Jardim de Infância é importante para as crianças e que estas se sentiriam ainda melhor, naquele espaço, se se adequassem alguns locais e atividades aos seus interesses.

Este estudo contribuiu para a participação mais ativa da criança, apresentando-se desenvolvimentos na personalidade da criança M.. O M. passou a conviver mais com os amigos e a interessar-se pela partilha da sua opinião em momentos de grupo. Esta criança é prova de que a metodologia em causa permite que o indivíduo aprenda a participar, a ser ouvida e a ouvir, a expressar a sua opinião e ainda, a ter consciência de que tem direitos, mas também deveres. Em relação à criança S. esta sentiu-se valorizada por dar a sua opinião, uma vez que era uma criança totalmente interessada na vida do Jardim de Infância.

A integração dos encarregados de educação neste estudo demonstrou que, na maioria das questões, estes conhecem as preferências dos seus educandos. Todos os intervenientes desempenharam um papel fundamental neste estudo, contrariamente, não seria possível recolher dados tão fiáveis e compreender integralmente a visão das crianças.

Através deste exercício investigativo, entendi que ouvir a opinião das crianças e construir um espaço e atividades de acordo com os seus interesses, torna-as mais felizes e muito mais motivadas e empenhadas nas tarefas. Conhecer o grupo e cada criança individualmente, constitui-se uma pedra basilar do trabalho de um educador de infância e, por isso, esta abordagem revela-se uma mais-valia no que concerne ao planeamento do espaço, das rotinas e das interações.

Uma grande dificuldade sentida no período inicial deste estudo prendeu-se com o facto das crianças não estarem habituadas a partilharem as suas opiniões, o que dificultou as respostas. Contudo, as crianças foram-se familiarizando e revelaram aspetos bastante curiosos e surpreendentes.

De acordo com Prout (2000) citado por Fernandes (2009), “a perspectiva de participação infantil futuro-orientada mais não é do que uma forma de controlo social, uma vez que o principal objetivo é a melhoria das vidas das crianças enquanto futuros adultos (...)” (p. 300). Deste modo, a participação infantil é fundamental para a vida adulta e na perspectiva das crianças, o direito de participação é importante “para quando forem mais velhos saberem as decisões que vão tomar” (Fernandes, 2008, p. 301).

Em suma, acrescento que, esta metodologia permitiu-me que idealizasse a instituição segundo o ponto de vista das crianças que a frequentavam, aprendendo a valorizar a competência das mesmas e a possibilidade de estas serem ouvidas em primeira mão acerca dos temas que lhes dizem respeito, pois “ouvir as crianças não é apenas possível, mas é também necessário” (Oliveira- Formosinho, 2008, p. 91) e “não escutar as crianças é uma forma de lhes negar existência, de mutilar o seu direito à participação, de lhes negar a sua presença pública” (Alfageme, 2003 citado por Fernandes, 2008, p. 303).



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Com o culminar desta etapa de formação, imprescindível para o sucesso profissional, considero fulcral refletir acerca de todas as experiências vivenciadas, bem como das aprendizagens adquiridas, uma vez que ao pensar criticamente nas práticas passadas se podem melhorar as práticas futuras (Freire, 2009).

Sendo o período de estágio conhecido “por ser um momento dilemático onde os desafios e tomadas de posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza, expondo o educador - estagiário a situações de elevada fragilidade” (Mesquita-Pires, 2007, p. 148), essas mesmas sensações fizeram parte do meu percurso ao longo da intervenção em contexto Pré-Escolar, mas também em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestas circunstâncias, o apoio da educadora/professora tornou-se fundamental para uma positiva integração no ambiente escolar, permitindo o conhecimento dos grupos de crianças. Concordando com Mesquita-Pires (2007, p. 155) “As relações que se estabelecem com as educadoras – cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como fatores potenciadores na integração profissional.” Neste sentido, em ambos os contextos, apesar de existirem muitas metodologias e mais extensas aplicações, senti grande disponibilidade por parte das educadoras/professoras cooperantes, contribuindo para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem estimulantes para as crianças.

Atualmente, as imposições sociais acentuam-se cada vez mais e exige-se uma educação de qualidade, onde se formem cidadãos conhecedores, interventivos e reflexivos, estando a escola responsável por todas as aprendizagens significativas que se traduzem em saberes indispensáveis à vida. Hoje, devemos ser empreendedores e detentores de competências de literacia e de matemática, mas, particularmente, devemos possuir capacidade de “saber aprender” (Nazaré, 2007, p. 129). Com esta expressão pretendo reforçar que as crianças deveriam ser incentivadas a permanecer atualizadas, fortalecendo o gosto pela descoberta.

Atualmente, a criança é tida como construtora do seu conhecimento e o docente como mero orientador/guia na organização das suas aprendizagens. Neste sentido, em todos os momentos da minha prática educativa em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, procurei desenvolver uma ação orientada, naquilo em que acredito e naquilo que eu sou. As duas realidades vivenciadas alertaram-me para a

importância da continuidade educativa entre os dois níveis de educação/ensino, sendo fundamental para o processo de aprendizagem da criança. De acordo com Serra (2004), o Ensino Básico deverá ser encarado como a continuação da Educação Pré-Escolar, “sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (p. 76).

No decorrer das práticas pedagógicas, mantive presente uma postura de observadora e avaliadora da minha atitude, dando ênfase à partilha de saberes e experiências com todos os elementos da comunidade escolar, nomeadamente com as crianças. Como supradito, o educador/professor deverá vestir o papel de orientador de aprendizagens, permitindo que a sala seja um espaço aberto a descobertas, estimulando a cooperação e a pesquisa, onde todos ensinam e todos aprendem. “Flexibilidade, capacidade de apreciarem e incentivarem as crianças, paciência, maturidade (...), abertura a novas ideias (...)” (Katz & Almy, 1975 citados por Saracho, 2010, p. 922), são qualidades essenciais que um profissional de educação deverá possuir. Dentro da sala, deverá predominar um ambiente de respeito mútuo, mas também de compreensão onde os valores e princípios transmitidos deverão ser positivos, uma vez que a marca que deixamos na criança é de extrema relevância.

Uma outra ação, desenvolvida nos dois contextos, relacionou-se com a aprendizagem cooperativa. Nestes, foi possível facultar à criança a oportunidade de refletir, partilhar e de descobrir, tendo como pontos fulcrais o saber ouvir, esperar, respeitar opiniões, pedir ajuda e ajudar, valores estes cruciais (Lopes & Silva, 2013). Procurámos ainda demonstrar que o respeito e a tolerância são valores fundamentais à vida em sociedade, fazendo estes parte dos momentos de reflexão concretizados com as crianças. Tal como menciona Estanqueiro (2012, p. 103), as crianças “precisam de faróis, critérios para distinguir o bem do mal (...). O papel do professor é promover o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos, ajudando-os a atingir estádios superiores de pensamento.”

O diálogo “como atitude própria humana, expressão da capacidade de perguntar e responder ao outro como igual, é componente fundamental da educação” (Félix, 2011), estando presente em todos os momentos como orientador do que pretendíamos realizar. O diálogo é pedagógico na medida em que possibilita as

relações entre os sujeitos da educação (Cárdias, 2012), sendo que, quanto mais as crianças conversam, mais exprimem as suas ideias e pensamentos e, conseqüentemente, mais se envolvem na interpretação e compreensão do seu mundo (Hohmann & Weikart, 2011).

Com base no estudo realizado, foi possível compreender que é primordial ouvirmos o que as crianças têm para partilhar e refletirmos sobre elas mesmas, com o intuito de construir uma aprendizagem focada nestas, edificando “oportunidades e condições educativas apropriadas” (Costa, 1999, p. 123). As informações facultadas pelas crianças poderão ser relevantes para se conhecer melhor o que se passa nas instituições e também para entender como se sentem e o que desejam. Ao promover a escuta das crianças, estamos a tomá-las como competentes e a proporcionar-lhes uma educação de infância de qualidade.

Todo o caminho percorrido até aqui foi abraçado com muito compromisso e dedicação, e ainda com a certeza do papel que pretendo desempenhar futuramente. Antes de se ser educador/professor é-se pessoa e, de acordo com Abraham (1984, p. 146) “cada pessoa é original, única; cada pessoa deve ser aceite pelo que ela é, como ela é.” Ser educador/professor tem tanto de maravilhoso e extraordinário como de difícil e perturbador (Ferreira, 2009) e, apesar das adversidades, considero ser uma profissão desafiante e estimulante onde se descobre e partilha constantemente. Esta profissão requer ainda que estejamos em constante atualização, uma vez que os saberes não são eternos (Cunha, 2008). De acordo com o autor supramencionado, “a formação de professores tem que ser vista como um processo contínuo e coordenado, constituído por sucessivas etapas” (Cunha, 2008, p. 132), capaz de responder às mudanças da sociedade, à nova população escolar e aos novos conteúdos de ensino e de aprendizagem.

Em suma, a educação é uma forma de aprender, criando saber (Ferreira, 2009), é considerada a base do progresso de uma nação, sendo através da mesma que se educam cidadãos conscientes e inovadores. Cabe aos educadores/professores formar estes cidadãos. Como afirma Rosa (2007, p. 165), “sem uma população com um bom nível educativo é impossível consolidar qualquer processo de desenvolvimento”.

Deste modo, termino com um provérbio chinês que penso fazer todo o sentido como justificação das minhas práticas: *Diz-me e eu esquecerei. Ensina-me e eu lembrar-me-ei. Envolve-me e eu aprenderei.*

## Referências Bibliográficas

### A

Abraham, A. (1984). *L'Enseignant est une personne*. Les Éditions ESF. Paris.

Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico. Das teorias às práticas*. Porto Editora. Porto.

Alarcão, R. (2005). Educação e Família no Quadro Constitucional Português. Em: *Seminários e Colóquios Educação e Família*. Lisboa, 2004, Conselho Nacional de Educação, Lisboa. 37-38.

Alarcão, I. (Coord.) (2008). *Relatório de Estudo – A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

Alarcão, I. & Roldão, M. C., (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Edições Pedagogo. Mangualde.

Alves, E. & Fernandes, E. (1984). *Uma Nova Pedagogia para o Ensino Primário*. Editorial Visão. Porto.

Anderson, P. (2005). As crianças como investigadoras: Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In Christensen, P. & James, A., *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas* (261-280). 1.ª Edição, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.

Andrade, M. E. (1990). O Desenvolvimento Curricular e a Organização do Espaço. *Educação e Tecnologia*, **6**: 17-27.

Araújo, M. J. (2004). ATL - Actividades de Tempo Livre Sem Tempo nem Liberdade. Dissertação de Mestrado. FPCE-UP. Porto.

Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas*. Prime Books. Estoril.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Editora McGraw-Hill. Lisboa.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Editora McGraw-Hill. Lisboa.

Àries, P. (1981). *História social da criança e da família*. Livros Técnicos e Científicos. Rio de Janeiro.

Asseiro, J. (2005). Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos – A Perspectiva de uma Associação de Pais. Em: *Seminários e Colóquios Educação e Família*. Lisboa, 2004, Conselho Nacional de Educação, Lisboa. 87-94.

Azevedo, A. (2008). “A documentação da aprendizagem: a voz das crianças”. Em: Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A Escola vista pelas Crianças*, Porto Editora. Porto.

Azevedo, C., Oliveira, L., Gonzalez, R. & Abdalla, M. (2013). A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade –3 a 5 de novembro de 2013*. Brasília.

## **B**

Balacho, M. J. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Texto Editora. Lisboa.

Ballenato, G. (2008). *Educar sem Gritar – Pais e Filhos: Convivência ou Sobrevivência?* A Esfera dos Livros. Lisboa.

Bandet, J. e Sarazanas, R. (1973). *A Criança e os Brinquedos*. Editorial Estampa. Lisboa.

Banet, B., Hohmann, M. e Weikart, D. (1979). *A criança em acção* (3.ª ed.). (R. M. de Macedo & R. S. Brito, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroqueiro, M. A. (2014). *Jogar e Recriar para quê? Uma abordagem à funcionalidade do jogo e outras atividades lúdicas nas aulas de ELE*. Relatório final para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira. Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Porto. 102 pp.

Barros, M. L., Goes, A. R. e Pereira, A. I. (2007). *Educar com Sucesso – manual para técnicos e pais*. EPIS - Empresários pela Inclusão Social. Lisboa.

Bastos, L. (2006). O trabalho de grupo na aula de língua materna: contributos para o desenvolvimento de competências verbais orais. *Revista Portuguesa de Educação*, **19**: 139-155.

Bettencourt, C. & Mata, P. (1998). “*Mais cientistas de palmo e meio*”. *Partilha de uma Experiência*. Ministério da Educação. Lisboa.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. 1.ª Edição, Porto Editora. Porto.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction, Critique Sociale du Jugement*. Minuit. Paris.

Brougère, G. (1998). *Jogo e Educação*. Artes Médicas. Porto Alegre.

Brito, A. L. E. de (2003). *Literatura para a Infância: estudo sobre as concepções e vivências numa amostra de educadores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra. 215 pp.

## C

Caeiro, T. (2005). Abertura. Em: *Seminários e Colóquios Educação e Família*. Lisboa, 2004, Conselho Nacional de Educação, Lisboa. 21-24.

Caraça, J. (2001). *Ciência*. Quimera. Coimbra.

Cárdias, S. M. (2012). *O Diálogo como elemento mediador de práticas educativas reflexivas*. Acedido em: 7 de março de 2015, em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/022e4.pdf>

Carvalho, J. (2007). *Manual de sobrevivência para professores – estratégias disciplinares e motivacionais para utilizar em contexto pré-escolar e escolar*. Edições PsiFala. Braga.

Castro, T. G. e Rangel, M. (2004). Practicas Educativas en la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones. *Infancia e Educação – Investigação e Práticas*, **6**: 135-144.

Castro, J. e Rodrigues M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Lisboa.

Cavaco, M. (1993). Interdisciplinaridade, Diálogo de Saberes. *Inovação*, **6**: 181-190.

Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Atlântida Editora. Coimbra.

Clark, A. & Moss, P. (2001) *Listening to young children: The Mosaic approach*. National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation. London.

Clark, A. & Moss, P. (2005) Spaces to play, more listening to young children using

the Mosaic approach. National Children's Bureau. London.

Coimbra, S. (2010). Uma Questão de Confiança: o que (Des)motiva a Geração Adulta?. In Lucília Salgado (coord.), *A Educação de Adultos, uma dupla oportunidade na família* (pp. 63-66). Agência Nacional para a Qualificação. Lisboa.

Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. Cortez. São Paulo.

Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros. Lisboa.

Costa, J.A. (1999). O papel da escola na sociedade actual: implicações no ensino das ciências. *Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, 15: 56-60.

Cró Brás, M. (2006). *Atividades na Educação Pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação na Especialidade de Psicologia da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro. 357 pp.

Cruz, M. C., Lopes, J., Mathur, S., Quinn, M. e Rutherford, R. (2006). *Competências Sociais – aspetos comportamentais, emocionais e da aprendizagem*. Psiquilíbrios Edições. Braga.

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

## D

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*. 1.ª Edição, Routledge Falmer. London.

Dean, J. (2000). *Improvemente Children's Learning: Effective teaching in the primary school*. Routledge. London.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34/1997 – I série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Habilitações Profissionais para a Docência*. Diário da República n.º 38/07, 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância*. Ministério da Educação. Lisboa.

Delors, J. (1998). *Educação – Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Edições ASA. Porto.

De Ketele, J. M e Damas, M. (1985). *Observar para avaliar*. Livraria Almedina. Coimbra.

Dias, I. S. (2005). O Lúdico. *Educação & Comunicação, Revista da Escola Superior de Educação de Leiria*, **8**: 121-133.

Dias, C. M. (2009). “Olhar com Olhos de Ver”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, **43-1**: 175-188.

Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados. Instituto Politécnico de Leiria. Leiria.

Dicionário da Língua Portuguesa, (2009). Porto, Porto Editora.

Direção Geral da Segurança Social. (1984). *Zonas de Ar Livre e Recreio com acompanhamento de atividades*. Direção Geral da Segurança Social. Lisboa.

## E

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

Estrela, M. & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Estampa. Lisboa.

## F

Félix, C. (2011). *A Importância do Diálogo na Educação*. Acedido em 7 de abril de 2015, em: <http://www.psicologia4u.com/a-importancia-do-dialogo-na-educacao/>

Félix, N. (1991). *O Perfil do Professor como Base para a Avaliação dos Programas de Formação de Professores*. Universidade de Lisboa. Lisboa.

Ferreira, A. M. B. (2009). *Ser professor*. Dissertação de Mestrado em Educação. Área de Especialização de Administração Educacional. Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto. 214 pp.

Fernandes, R. M. P. (1988). *Segurança nos espaços de jogo infantil*. Ministério da Educação. Direção-Geral dos Desportos. Lisboa.

Fernandes, N. (2008). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Edições Afrontamento. Porto.

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

Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Edições Afrontamento. Porto.

Figueiredo, M.; Firmino, R.; Lopes, A. e Sousa, S. (2004). As coisas que sabemos sobre a vaca: o uso de mapas conceptuais na Educação Pré-Escolar (versão eletrónica). 1-6. Acedido em 9 de julho de 2014, em: <http://anae.com.sapo.pt/rae/RAE1.pdf>

Filipe, P. e Pequicho, L. (2007). As regras no Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, **80**: 16-17.

Filho, A. & Barbosa, M. (2010). Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, **18 (2)**: 8-28.

Filho, A. & Prado, P. (2011). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. 1.<sup>a</sup> Edição, Autores Associados. São Paulo.

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

Freire, p. (2009). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra. São Paulo.

Freire, M. & Pires da Costa, E. (2008). *Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola*. In Morais, R. (Org.). (2008). *Sala de aula: que espaço é esse?* Papirus. São Paulo.

## G

Góis, S. (2002). A educação emocional no Jardim de Infância. *Revista Cadernos de Educação de Infância*, **61**: 17-18.

Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. 1.ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 5/40: 5-12.

## H

Hendrick, H. (2005). A criança como ator social em fontes históricas: Problemas de identificação e interpretação. In Chistiensen, P. & James, A., *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas* (pp.29-54). 1.ª Edição, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.

Hernández, L. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Editorial Graó. Barcelona.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Hough, R. A., Nurss J. R. e Stevens, J. H. (2010). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. Em: B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1993).

## J

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

## K

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

Katz, L., McClellan, G. e Oliveira-Formosinho, J. (2003). Estratégias Gerais de Ensino. Em: Educação Pré-escolar. *A construção social da moralidade*. (3.º ed.). Texto Editora. Lisboa.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. e Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. Pioneira. São Paulo.

Kishimoto, T. M. (2000). *Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação*. Editora Vozes. Petrópolis.

## L

Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto – I: Aprender por projetos centrados em problemas*. Afrontamento. Porto.

Leite, E. & Orvalho, L. (1994). *O Professor Aprendiz – Criar o futuro*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Lisboa.

Leite, E. & Orvalho, L. (1995). *O Professor Aprendiz – Criar o Futuro*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Lisboa.

Levy, T. (1994). Interdisciplinaridade e Comunicação. *Revista de Educação*, 4: 13-21.

Lino, D. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). Os papéis das educadoras: As perspetivas das crianças. Em: J. Oliveira-Formosinho (eds.), *Colecção infância – A Escola Vista pelas Crianças*, Porto Editora. Porto.

Lopes, J. e Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-Infância – um guia prático com atividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Areal Editores. Lisboa.

Lopes, J. & Silva, H. (2013). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel, Edições Técnicas. Lisboa.

## M

Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos - Brincar através dos tempos*. Teorema. Santa Maria da Feira.

Marín, C. G. & Ten, A. M. (2008). *Jogar para Educar. Propostas para brincar sem violência. Para crianças dos 0 aos 15 anos*. Porto Editora. Porto.

Martínez, B. (1993). *Os castigos na educação*. Porto Editora. Porto.

Martins, I. P. (2002). *Educação e Educação em Ciências*. Universidade de Aveiro. Aveiro.

Martins, I. P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A.V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Ministério da Educação. Lisboa.

Martins, C. F. (2015). Quando a Escola deixar de ser uma fábrica de alunos. *Público*. Acedido em: 8 de maio de 2015 em <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Lisboa.

Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *Exedra*, **número temático**: 219-227.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Profedições. Porto.

Miguéns, M. I. (2005). Nota prévia. Em: *Seminários e Colóquios Educação e Família*. Lisboa, 2004, Conselho Nacional de Educação, Lisboa. 9-12.

Ministério da Educação. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro de 1986.

Ministério da Educação (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, Diário da República, N.º 15, I Série A. Imprensa Nacional. Lisboa.

Ministério da Educação. (2004). Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo. Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Moreira, A. & Pacheco, J. (orgs.) (2006) *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto Editora. Porto.

Morgado, J. (2005). Comunicação e Cooperação entre Meio Familiar e Meio Escolar. Em: *Seminários e Colóquios Educação e Família*. Lisboa, 2004, Conselho Nacional de Educação, Lisboa. 95-99.

## N

Nabuco, E. (1992). Transição do Pré-escolar para o Ensino Básico. *Inovação*, **1**: 81-93.

Negrade, A. (1995). *Conceção do jogo em Vigotsky: Uma perspectiva psicopedagógica*. Movimento, Ano 2, n.º2.

Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Nóvoa, A. (2001). *Professor se Forma na Escola*. Acedido a 26 de fevereiro de 2015, em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>.

Nunes, C., Silva, A. e Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância – Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Lisboa.

## O

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Praxis de Participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora. Porto.

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

Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D. e Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Artmed. Porto Alegre.

## P

Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – uma Prática Diária*. 2.<sup>a</sup> Edição. Editorial Presença. Lisboa.

Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, **89**: 34-37.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Universidade Aberta. Lisboa.

Pereira, M. (Coord.) (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Universidade Aberta. Lisboa.

Pereira, M. & Gonçalves, R. (2010). *Afetividade: Caminho para a Aprendizagem*. Acedido a 23 de fevereiro de 2015, em <http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/article/viewFile/669/625>

Petraglia, I. (1993). *Interdisciplinaridade. O cultivo do professor*. Livraria Pioneira Editora. São Paulo.

Piaget, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Zahar Editores. Rio de Janeiro.

Pires, D. (2002). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica – Estudo no 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Pires, J. (2003). Concepções e Modelos de Planificação Pedagógica. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, **17**: 5-22.

Pires, G. & Pires, J. (1992). Atividade lúdica e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, **3**: 379-391.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem da Infância. Em: *Relatório de Estudo – A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

Portugal, G. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças. *Revista Cadernos de Educação de Infância*, **89**: 13-17.

Providência, C. (2007). Ciência para os mais pequenos. Em: *Ciência e Educação em Ciência*. 8 de junho de 2005, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 81-94.

## **R**

Reboredo, J. (2003). *Um Cancioneiro em Estudo*. Gailivro. Canelas.

Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra. São Paulo.

Richardson, V. (1995). *Tempo e Espaço*. In Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill. Lisboa.

Rodrigues, M. I. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações*, **1**: 7-24.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise das necessidades na formação de professores*. Porto Editora. Lisboa.

Roldão, M. C. (2008). Que Educação queremos para a Infância. Em: *Relatório de Estudo – A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

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

Rutherford, J. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação*. 2ª edição, Porto Editora. Porto.

## S

Sá, J. G. (2002). *Renovar as práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto Editora. Porto.

Sá, J. & Carvalho, G. (1997). *Ensino Experimental das Ciências. Definir uma estratégia para o 1.º ciclo*. Editora Correio do Minho. Braga.

Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto Editora. Porto.

Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa – uma abordagem Sociológica e Organizacional*. Lusografe. Braga.

Santos, A. (1991). *Aspetos Psicopedagógicos da Atividade Lúdica*. Instituto de Apoio à Criança. Lisboa.

Saracho, O. (2010). Preparação dos educadores de infância para os modelos de Educação de Infância nos Estados Unidos. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 921- 952). 2.ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Scott, J. (2005). Crianças enquanto inquiridas: O desafio dos métodos quantitativos. In Chistiensen, P. & James, A., *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas* (pp.97-122). 1.ª Edição, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora. Porto.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e Sustos na transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º ciclo da Educação Básica. *Exedra*, N.º **temático**: 111-118.

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE International. Paris.

Sousa, M. G. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos alunos*. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ensino das Ciências. Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança. 147 pp.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed. Porto.

## T

Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). In Mager, M., Müller, V., Silvestre, E. e Morelli, A., *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados* (pp.251-272). 1.ª Edição, Editora da Universidade Estadual de Maringá. Paraná.

Traça, M. E. (1992). *O Fio da Memória – do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto Editora. Porto.

Tucker, N. (1992). *O que é uma criança?* Edições Salamandra. Lisboa.

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

## U

UNICEF (2008). A transição dos cuidados na primeira infância: Uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos. *Report Card 8*. UNICEF/Centro de Pesquisa Innocenti. Florença.

## V

Vasconcelos, T. (2001). *Exame Temático da OCDE à educação e cuidados para a infância: Relatório Comparativo Internacional – Da construção do edifício ao lançamento de pontes para o futuro*. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, **3**: 7-24.

Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1.º ciclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, **81**: 44-46.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Vale, V. (2014). «A cadeira do pensar»: o que dizem as crianças sobre as regras. *Revista Cadernos de Educação de Infância*, **101**: 25-26.

Veloso, R. M. & Riscado, L. (1997). A Literatura Infantil – Espaço de Prazer, Espaço de Descoberta. *Revista Internacional Língua Portuguesa*, **17**: 47-49.

Vieira, R. e Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa.

Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Relógio D'Água. Lisboa.

## W

Wallon, H. (1998). *A evolução Psicológica da Criança*. Edições 70. Lisboa.

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Sage publication. London.

Winnicott, D. W. (1995). *O brincar e a realidade*. Imago. Rio de Janeiro.

Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7 (1), 5-22.

Woodhead, M. & Faulkner, D. (2005). Sujeitos, objetos ou participantes?: Dilemas da investigação psicológica com crianças. In Chistiensen, P. & James, A., *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas* (pp.1-28). 1.ª Edição, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.

Wong, B. (2013). *O meu filho fez o quê???* Guia de Relacionamento dos Pais com a Escola. Porto Editora. Porto.

## **Z**

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições ASA. Porto.

Zabalza, M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Educa. Lisboa.

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

# APÊNDICES

## **Apêndice 1** – Espaço exterior do Jardim de Infância



## Apêndice 2 – Estrutura diária temporal do Jardim de Infância

Tabela 1 – Estrutura diária temporal do Jardim de Infância.

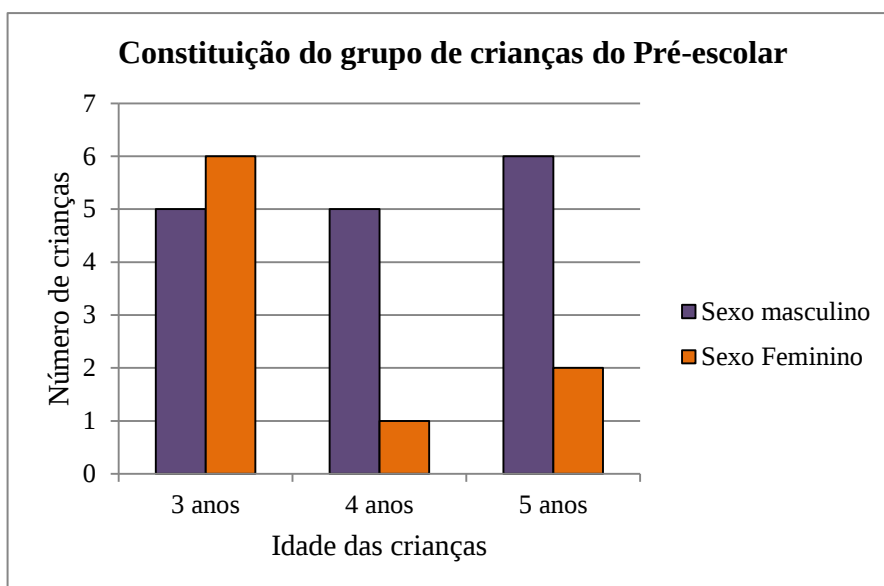
| Horário               | Atividade          |
|-----------------------|--------------------|
| 8h00 min – 9h30 min   | Acolhimento        |
| 9h30 min – 10h30 min  | Atividades em sala |
| 10h30 min – 11h00 min | Lanche da manhã    |
| 11h00 min – 12h00 min | Atividades em sala |
| 12h00 min – 13h00 min | Higiene e almoço   |
| 13h00 min – 13h30 min | Recreio            |
| 13h30 min – 15h30 min | Atividades em sala |
| 15h30 min – 16h00 min | Lanche da tarde    |
| 16h00 min – 17h00 min | Atividades da CAF  |
| 17h00 min – 19h00 min | Atividades livres  |

### Apêndice 3 – Constituição do grupo de crianças (tabela e respetivo gráfico)

Tabela 2 – Constituição do grupo de crianças do Pré-escolar

|                       | 3 anos | 4 anos | 5 anos | Total |
|-----------------------|--------|--------|--------|-------|
| <b>Sexo masculino</b> | 5      | 5      | 6      | 16    |
| <b>Sexo feminino</b>  | 6      | 1      | 2      | 9     |
| <b>Total</b>          | 11     | 6      | 8      | 25    |

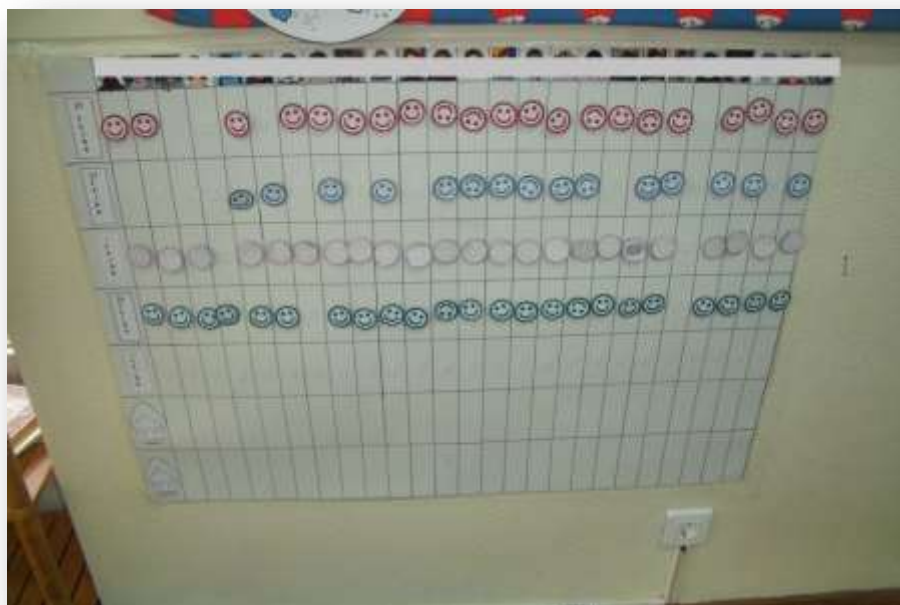
Gráfico 1 – Constituição do grupo de crianças do Pré-Escolar



### Apêndice 4 – Sala de atividades vermelha

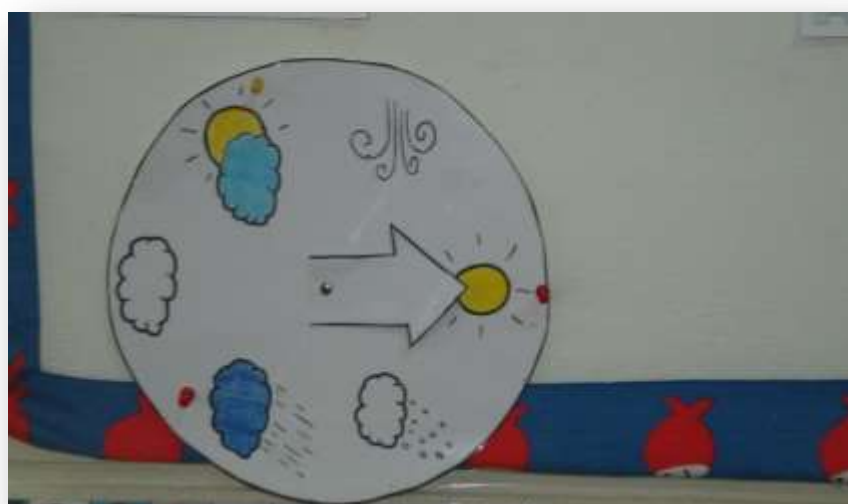


## Apêndice 5 – Tabela de marcação das presenças



The image shows a large grid table used for marking attendance. The table has multiple rows and columns. The rows are labeled on the left side with names or group identifiers. The columns represent days of the week. The table is filled with smiley face stickers in various colors (red, blue, green, yellow) to indicate presence. The stickers are placed in the grid cells, with some rows having more stickers than others, indicating varying attendance levels.

## Apêndice 6 – Registo de tempo



## Apêndice 7 – Área do jogo simbólico



## Apêndice 8 – Área da expressão plástica



## Apêndice 9 – Área da biblioteca



### Apêndice 10 – Área da experimentação e da matemática



### Apêndice 11 – Área das construções



## Apêndice 12 – Área da comunicação e discussão



### Apêndice 13 – Exposição de trabalhos



## Apêndice 14 – Jogos



### **Apêndice 15 – Atividade da Páscoa**



Ovo gigante da Páscoa elaborado pelas crianças.

## Apêndice 16 – Atividade do dia 25 de abril



Cravos elaborados pelas crianças para comemorar o dia 25 de abril.

### Apêndice 17 – Atividades do dia da Mãe



Fantocheiro e fantoches utilizados para contar a história “A minha mãe” de Anthony Browne.



Mãe em ponto grande decorada pelas crianças.

## Apêndice 18 – Preenchimento da tabela da associação da cor ao sentimento

[illegible]

## Apêndice 19 – Teia inicial do projeto



## Apêndice 20 – Atividade das cores primárias



Elaboração do cartaz com as cores primárias.

## Apêndice 21 – Atividades das cores secundárias



Experiência de mistura de cores primárias para obtenção de cores secundárias.

## Apêndice 22– Atividade das cores neutras



Execução do jogo: encontra as cores neutras!

### Apêndice 23 – Atividade das cores quentes e frias



Pintura de uma das obras de Joan Miró com as cores quentes e frias.

## Apêndice 24 – Atividades do arco-íris



Elaboração em grupo do arco-íris.



Experiência de formação de um arco-íris.



Registo da experiência do arco-íris.



Ilustração da última vez que observaram o arco-íris.



Elaboração de um arco-íris gigante.

## Apêndice 25 – Atividades do urso-panda



Ilustração da história: Bali, o pequeno panda!



Jogo: Adivinha quantos bambus o Bali vai comer?



Construção de uma máscara do urso panda.



Dança do urso panda.

#### Apêndice 26 – Atividades do camaleão



Criação da história do camaleão.



Trabalho final do camaleão.

#### Apêndice 27 – Atividades da vaca



Adivinha sobre a vaca.



Construção das vacas para decoração do prado.

#### **Apêndice 28 – Atividades do papagaio**





Construção de papagaios e decoração do cartaz do poema.

## Apêndice 29 e 30 – Atividades do pinguim e da orca



Construção do pinguim e da orca.

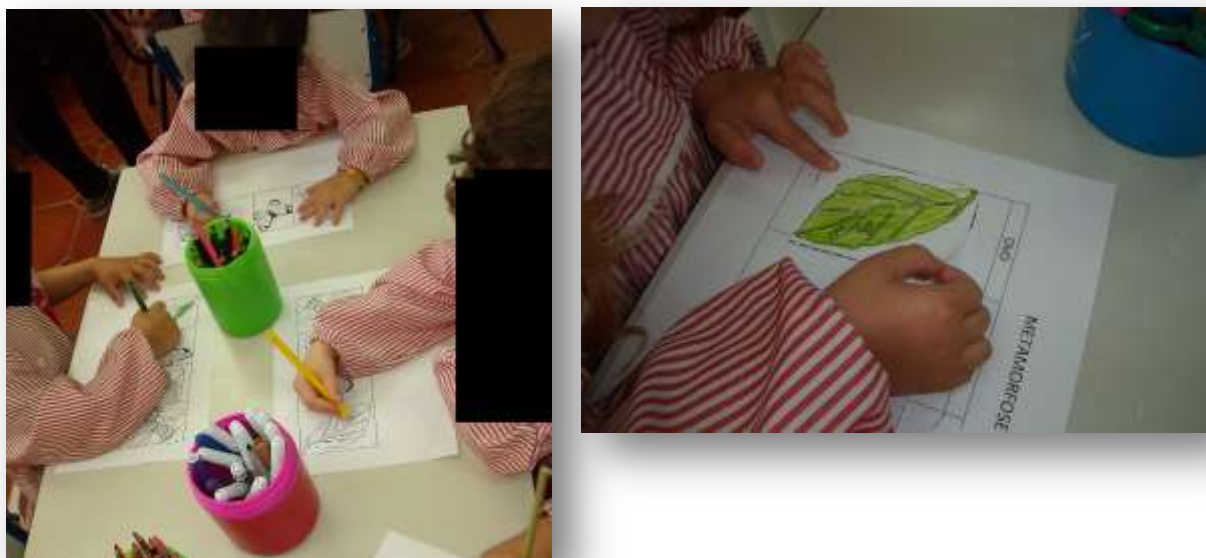


Dança do pinguim.

## Apêndice 31 – Atividades da borboleta



Preenchimento da tabela sobre a história.



Elaboração da sequência da metamorfose.



Construção da borboleta.

## Apêndice 32 – Atividades da zebra



Preenchimento da tabela dos números ordinais consoante a entrada de cada elemento da história.



Decoração da zebra com adereços.

### Apêndice 33 – Atividades da andorinha



Elaboração da dobragem da andorinha.

### Apêndice 34 – Atividades da avestruz



Construção da avestruz.

**Apêndice 35 – Atividades do peixe palhaço e do peixe anjo**



Construção dos peixes palhaço e anjo com a técnica da pontilhagem.

### Apêndice 36 – Teia final do projeto



### Apêndice 37 – Divulgação do projeto: exposição







## Apêndice 38

## Planificação n.º 1

| <b>Centro de Estágio:</b> Jardim de Infância O.                                        |                                                                                                                                |                                        | <b>Educadora cooperante:</b> M. E.            |                       |                                                           |                |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|----------------|
| <b>Público-alvo:</b> 3-5 anos (25 crianças)                                            |                                                                                                                                |                                        | <b>Sala:</b> n.º 3                            |                       |                                                           |                |
| <b>Data:</b> 7 de maio de 2014 (quarta-feira)                                          |                                                                                                                                |                                        | <b>Estagiárias:</b> Joana Sousa e Marta Ramos |                       |                                                           |                |
| <b>Tema pedagógico:</b> “Uma escola com dias de todas as cores” – iniciação do projeto |                                                                                                                                |                                        |                                               |                       |                                                           |                |
| Atividades                                                                             | Competências                                                                                                                   | Estratégias                            | Recursos                                      |                       |                                                           | Tempo previsto |
|                                                                                        |                                                                                                                                |                                        | Materiais                                     | Físicos               | Humanos                                                   |                |
| - Leitura da história “Uma escola com dias de todas as cores”.                         | - Ser capaz de estar com atenção e escutar;<br>- Ser capaz de compreender textos;<br>- Ser capaz de adquirir novo vocabulário. | - Exploração na manta em grande grupo. | - Powerpoint com a história.                  | - Sala de atividades. | - Educadora;<br>-Estagiárias;<br>-Auxiliar;<br>-Crianças. | - 10 minutos   |

|                           |                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                              |                       |                                                           |              |
|---------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|--------------|
| - Exploração da história. | - Ser capaz de dialogar e comunicar com os outros. | - Exploração em grande grupo das seguintes questões:<br>De que nos fala a história? Na história, a escola é um lugar triste ou alegre? Que dias se fala na história? De que cor são esses dias? Para vocês, que cor teve o dia de ontem? Como seria um dia preto na escola?<br><br>Exploração na manta em grande grupo. | - Powerpoint com a história. | - Sala de atividades. | - Educadora;<br>-Estagiárias;<br>-Auxiliar;<br>-Crianças. | - 15 minutos |
|---------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|--------------|

|                                                                                                    |                                                                                                                                                                      |                                        |                                                                                               |                       |                                                           |              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|--------------|
| - Preenchimento da tabela dos sentimentos: associação de uma cor à forma como se sentem na escola. | - Ser capaz de dialogar e comunicar;<br>- Ser capaz de controlar a motricidade fina;<br>- Ser capaz de atribuir uma cor ao sentimento.                               | - Exploração em pequeno grupo.         | - Papel de cenário;<br>- Lápis de cor;<br>- Esferográfica;<br>- Borracha.                     | - Sala de atividades. | - Educadora;<br>-Estagiárias;<br>-Auxiliar;<br>-Crianças. | - 50 minutos |
| - Leitura da história “Oh, as cores!”                                                              | - Ser capaz de explorar e descobrir diferentes materiais;<br>- Ser capaz de manipular materiais de diferentes texturas;<br>- Ser capaz de se exprimir plasticamente. | - Exploração na manta em grande grupo. | - Livro “Oh, as cores” de Jorge Luján, com ilustrações de Piet Grobler da editora Kalandraka. | - Sala de atividades. | - Educadora;<br>-Estagiárias;<br>-Auxiliar;<br>-Crianças. | - 10 minutos |

|                           |                                                                                                                                             |                                                                                                                                                 |                                                                                               |                       |                                                           |              |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|--------------|
|                           |                                                                                                                                             |                                                                                                                                                 |                                                                                               |                       |                                                           |              |
| - Exploração da história. | - Ser capaz de dialogar e comunicar com os outros.                                                                                          | - Exploração em grande grupo. Usando as ilustrações, questionar as crianças sobre as cores relatadas na história e quais as cores que conhecem. | - Livro “Oh, as cores” de Jorge Luján, com ilustrações de Piet Grobler da editora Kalandraka. | - Sala de atividades. | - Educadora;<br>-Estagiárias;<br>-Auxiliar;<br>-Crianças. | - 15 minutos |
| <b>Avaliação</b>          | A avaliação será realizada através da observação direta do grupo, mas também através do diálogo e reflexão com as crianças em grande grupo. |                                                                                                                                                 |                                                                                               |                       |                                                           |              |

## Apêndice 39

## Planificação n.º 2

| <b>Centro de Estágio:</b> Jardim de Infância O.              |                                                                                                                                |                                        | <b>Educadora cooperante:</b> M. E.            |                       |                                                           |                |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|----------------|
| <b>Público-alvo:</b> 3-5 anos (25 crianças)                  |                                                                                                                                |                                        | <b>Sala:</b> n.º 3                            |                       |                                                           |                |
| <b>Data:</b> 14 de maio de 2014 (quarta-feira)               |                                                                                                                                |                                        | <b>Estagiárias:</b> Joana Sousa e Marta Ramos |                       |                                                           |                |
| <b>Tema pedagógico:</b> “Cores terciárias, quentes e frias.” |                                                                                                                                |                                        |                                               |                       |                                                           |                |
| Atividades                                                   | Competências                                                                                                                   | Estratégias                            | Recursos                                      |                       |                                                           | Tempo previsto |
|                                                              |                                                                                                                                |                                        | Materiais                                     | Físicos               | Humanos                                                   |                |
| - Leitura da história “Uma história de cores”.               | - Ser capaz de estar com atenção e escutar;<br>- Ser capaz de compreender textos;<br>- Ser capaz de adquirir novo vocabulário. | - Exploração na manta em grande grupo. | - Ppt com a história “Uma história de cores”; | - Sala de atividades. | - Educadora;<br>-Estagiárias;<br>-Auxiliar;<br>-Crianças. | - 10 minutos.  |

|                                                                      |                                                                                                                                                                               |                                        |                                               |                       |                                                           |               |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|---------------|
| - Exploração da história: reconto com alteração das cores primárias. | - Ser capaz de dialogar e comunicar com os outros.                                                                                                                            | - Exploração na manta em grande grupo. | - Ppt com a história “Uma história de cores”. | - Sala de atividades. | - Educadora;<br>-Estagiárias;<br>-Auxiliar;<br>-Crianças. | - 15 minutos. |
| - Análise das pesquisas e explicação das cores terciárias.           | - Ser capaz de dialogar;<br>- Ser capaz de adequar a comunicação em situações diversas;<br>- Ser capaz de formular questões para obter informação;<br>- Ser capaz de escutar. | - Exploração em grande grupo.          | - Pesquisas das crianças.                     | - Sala de atividades. | - Educadora;<br>-Estagiárias;<br>-Auxiliar;<br>-Crianças. | - 15 minutos. |

|                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                          |                                                                                                                                             |                                                                         |                                                                                                                               |                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração das cores quentes e frias: visualização de imagens representativas;</li> <li>- Análise das pesquisas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de identificar as diferenças entre as duas imagens representativas;</li> <li>- Ser capaz de dialogar;</li> <li>- Ser capaz de adequar a comunicação em situações diversas;</li> <li>- Ser capaz de formular questões para obter informação;</li> <li>- Ser capaz de escutar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração na manta em grande grupo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Duas imagens: cenário de inverno e cenário de verão;</li> <li>- Pesquisas das crianças.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de atividades.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora;</li> <li>-Estagiárias;</li> <li>-Auxiliar;</li> <li>-Crianças.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 20 minutos</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de um powerpoint com obras de Joan Miró.</li> </ul>                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de estar atento;</li> <li>- Ser capaz de dialogar sobre o que viu;</li> <li>- Ser capaz de adequar a comunicação à situação.</li> </ul>                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração na manta em grande grupo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ppt com imagens das obras de Joan Miró.</li> </ul>                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de atividades.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora;</li> <li>-Estagiárias;</li> <li>-Auxiliar;</li> <li>-Crianças.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 minutos</li> </ul> |

|                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                          |                                                                                                              |                       |                                                           |              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|--------------|
| - Elaboração de uma pintura com as cores quentes e frias com base numa das obras de Joan Miró. | - Ser capaz de desenvolver o sentido estético;<br>- Ser capaz de controlar a motricidade fina;<br>- Ser capaz de conhecer as características dos diferentes materiais, tal como a sua utilização;<br>- Ser capaz de desenvolver a criatividade;<br>- Ser capaz de experimentar as possibilidades expressivas da cor. | - Exploração nas mesas em pequeno grupo. | - Aguarelas;<br>- Pincéis;<br>- Água;<br>- Folha A3 com contornos da obra “Figuras Invertidas” de Joan Miró. | - Sala de atividades. | - Educadora;<br>-Estagiárias;<br>-Auxiliar;<br>-Crianças. | - 40 minutos |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|--------------|

|                                                                      |                                                                                                                                             |                                        |  |                       |                                                           |             |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|--|-----------------------|-----------------------------------------------------------|-------------|
| - Diálogo reflexivo sobre as aprendizagens realizadas durante o dia. | - Ser capaz de dialogar;<br>- Ser capaz de adequar a comunicação em situações diversas;<br>- Ser capaz de escutar.                          | - Exploração na manta em grande grupo. |  | - Sala de atividades. | - Educadora;<br>-Estagiárias;<br>-Auxiliar;<br>-Crianças. | 15 minutos. |
| <b>Avaliação</b>                                                     | A avaliação será realizada através da observação direta do grupo, mas também através do diálogo e reflexão com as crianças em grande grupo. |                                        |  |                       |                                                           |             |

**Apêndice 40****Planificação n.º 3**

| <b>Centro de Estágio:</b> Jardim de Infância O.                                     |                                                                                                                                                                               |                                        | <b>Educadora cooperante:</b> M. E.            |                       |                                                           |                |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|----------------|
| <b>Público-alvo:</b> 3-5 anos (25 crianças)                                         |                                                                                                                                                                               |                                        | <b>Sala:</b> n.º 3                            |                       |                                                           |                |
| <b>Data:</b> 21 de maio de 2014 (quarta-feira)                                      |                                                                                                                                                                               |                                        | <b>Estagiárias:</b> Joana Sousa e Marta Ramos |                       |                                                           |                |
| <b>Tema pedagógico:</b> “O arco-íris!”                                              |                                                                                                                                                                               |                                        |                                               |                       |                                                           |                |
| Atividades                                                                          | Competências                                                                                                                                                                  | Estratégias                            | Recursos                                      |                       |                                                           | Tempo previsto |
|                                                                                     |                                                                                                                                                                               |                                        | Materiais                                     | Físicos               | Humanos                                                   |                |
| - Análise e exploração das pesquisas das crianças e relembrar a histórias anterior. | - Ser capaz de dialogar;<br>- Ser capaz de adequar a comunicação em situações diversas;<br>- Ser capaz de formular questões para obter informação;<br>- Ser capaz de escutar. | - Exploração na manta em grande grupo. | - Pesquisas das crianças;                     | - Sala de atividades. | - Educadora;<br>-Estagiárias;<br>-Auxiliar;<br>-Crianças. | - 15 minutos.  |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                          |                                                                                                                                                                      |                       |                                                                                                                               |               |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| - Elaboração de um arco-íris. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de se expressar esteticamente;</li> <li>- Ser capaz de controlar a motricidade fina;</li> <li>- Ser capaz de explorar diferentes materiais;</li> <li>- Ser capaz de utilizar várias cores;</li> <li>- Ser capaz de desenvolver a criatividade.</li> </ul> | - Exploração nas mesas em pequeno grupo. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Folha A3 com o arco-íris;</li> <li>- Papel crepe de várias cores;</li> <li>- Cola;</li> <li>- Canetas de filtro.</li> </ul> | - Sala de atividades. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora;</li> <li>-Estagiárias;</li> <li>-Auxiliar;</li> <li>-Crianças.</li> </ul> | - 30 minutos. |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|

|                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                               |               |                       |                                                                                                                               |               |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| - Exploração da música do arco-íris. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz explorar sons;</li> <li>- Ser capaz de identificar e produzir sons;</li> <li>- Ser capaz de se ajustar ao ritmo das canções e melodias;</li> <li>- Ser capaz de cuidar a entoação e progredir no canto, tanto individualmente como em grupo.</li> <li>- Ser capaz de escutar música com gosto e interesse e disfrutar dela.</li> </ul> | - Exploração em grande grupo. | - Computador; | - Sala de atividades. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora;</li> <li>-Estagiárias;</li> <li>-Auxiliar;</li> <li>-Crianças.</li> </ul> | - 20 minutos. |
| <b>Avaliação</b>                     | A avaliação será realizada através da observação direta do grupo, mas também através do diálogo e reflexão com as crianças em grande grupo.                                                                                                                                                                                                                                               |                               |               |                       |                                                                                                                               |               |

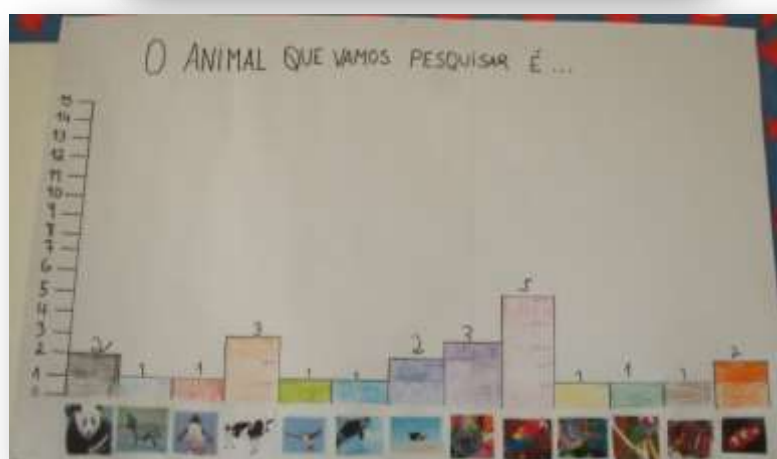
## Apêndice 41

## Planificação n.º 4

| <b>Centro de Estágio:</b> Jardim de Infância O.                    |                                                                                                                                |                                        | <b>Educadora cooperante:</b> M. E.                                              |                       |                                                           |                |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|----------------|
| <b>Público-alvo:</b> 3-5 anos (25 crianças)                        |                                                                                                                                |                                        | <b>Sala:</b> n.º 3                                                              |                       |                                                           |                |
| <b>Data:</b> 23 de maio de 2014 (sexta-feira)                      |                                                                                                                                |                                        | <b>Estagiárias:</b> Joana Sousa e Marta Ramos                                   |                       |                                                           |                |
| <b>Tema pedagógico:</b> “Os animais coloridos e pretos e brancos!” |                                                                                                                                |                                        |                                                                                 |                       |                                                           |                |
| Atividades                                                         | Competências                                                                                                                   | Estratégias                            | Recursos                                                                        |                       |                                                           | Tempo previsto |
|                                                                    |                                                                                                                                |                                        | Materiais                                                                       | Físicos               | Humanos                                                   |                |
| - Leitura da história “A zebra Camila!”                            | - Ser capaz de estar com atenção e escutar;<br>- Ser capaz de compreender textos;<br>- Ser capaz de adquirir novo vocabulário. | - Exploração na manta em grande grupo. | - Livro “A Zebra Camila” de Marisa Nunez e Óscar Villan, da editora Kalandraka. | - Sala de atividades. | - Educadora;<br>-Estagiárias;<br>-Auxiliar;<br>-Crianças. | - 10 minutos.  |

|                                                                                          |                                                                                                                                                |                                                                                                                           |                                                                                   |                       |                                                           |               |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|---------------|
| - Exploração da história.                                                                | - Ser capaz de dialogar e comunicar com os outros.                                                                                             | - Exploração em grande grupo das seguintes questões:<br>Conhecem animais coloridos?<br>Conhecem animais pretos e brancos? |                                                                                   | - Sala de atividades. | - Educadora;<br>-Estagiárias;<br>-Auxiliar;<br>-Crianças. | - 10 minutos. |
| - Construção de um gráfico de barras com as escolhas dos animais por parte das crianças. | - Ser capaz de estar atento;<br>- Ser capaz de construir noções matemáticas;<br>- Ser capaz de compreender diferentes tipos de representações. | - Exploração na manta em grande grupo.                                                                                    | - Cartolina;<br>- Lápis de cor;<br>- Canetas de filtro;<br>- Imagens dos animais. | - Sala de atividades. | - Educadora;<br>-Estagiárias;<br>-Auxiliar;<br>-Crianças. | - 10 minutos. |
| <b>Avaliação</b>                                                                         | A avaliação será realizada através da observação direta do grupo, mas também através do diálogo e reflexão com as crianças em grande grupo.    |                                                                                                                           |                                                                                   |                       |                                                           |               |

**Apêndice 42** – Construção do gráfico de barras e gráfico de barras final



### Apêndice 43 – Construção da tabela com as características de cada animal



| ANIMAL    | PATAS | DEDO | COR | ALIMENTAÇÃO | CORPO | CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS |
|-----------|-------|------|-----|-------------|-------|----------------------------|
| PANDA     | 4     | 5    |     |             |       |                            |
| CAMALEÃO  | 4     | 5    |     |             |       |                            |
| VACA      | 4     | 2    |     |             |       |                            |
| PAPAGAIO  | 2     | 4    |     |             |       |                            |
| MANDARIM  | 2     | 4    |     |             |       |                            |
| PINGUIM   | 2     |      |     |             |       |                            |
| ORCA      | 3     | 0    |     |             |       |                            |
| BORBOLETA | 6     | 0    |     |             |       |                            |
| ZEBRA     | 4     | 1    |     |             |       |                            |
| ANDORINHA | 2     | 4    |     |             |       |                            |
| AVESTRUZ  | 2     | 2    |     |             |       |                            |
| PEIXE     | 2     | 0    |     |             |       |                            |
| POLVO     | 5     | 0    |     |             |       |                            |
| PEIXE     | 5     | 0    |     |             |       |                            |

#### Apêndice 44 – Expressão do corpo através da música



## Apêndice 45 – Espaço exterior da escola básica



**Apêndice 46** – Horário semanal das turmas do 1.º e 4.º anos

Tabela 3 – Horário Semanal da turma do 1.º e 4.º anos do 1.º CEB

| Hora<br>s           | 2.ª feira         | 3.ª feira                      | 4.ª feira                                  | 5.ª feira                      | 6.ª feira         |
|---------------------|-------------------|--------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------|-------------------|
| 9 –<br>10:30        | Matemática        | Português                      | Ensino<br>Experiment<br>al das<br>Ciências | Português                      | Português         |
| 10:30<br>– 11       | Intervalo         | Intervalo                      | Intervalo                                  | Intervalo                      | Intervalo         |
| 11 –<br>12          | Português         | Matemática/Apo<br>io ao estudo | Matemática                                 | Matemática/Apo<br>io ao estudo | Estudo do<br>Meio |
| 12 –<br>12:30       |                   |                                |                                            |                                |                   |
| Almoço              |                   |                                |                                            |                                |                   |
| 14 –<br>15          | Estudo do<br>Meio | Matemática                     | Português                                  | Matemática                     | Expressões        |
| 15 –<br>16          |                   |                                | Expressões                                 | Português                      |                   |
| 16 –<br>16:30       | Intervalo         | Intervalo                      | Intervalo                                  | Intervalo                      | Intervalo         |
| 16:30<br>–<br>17:30 | AEC               | AEC                            | AEC                                        | AEC                            | AEC               |

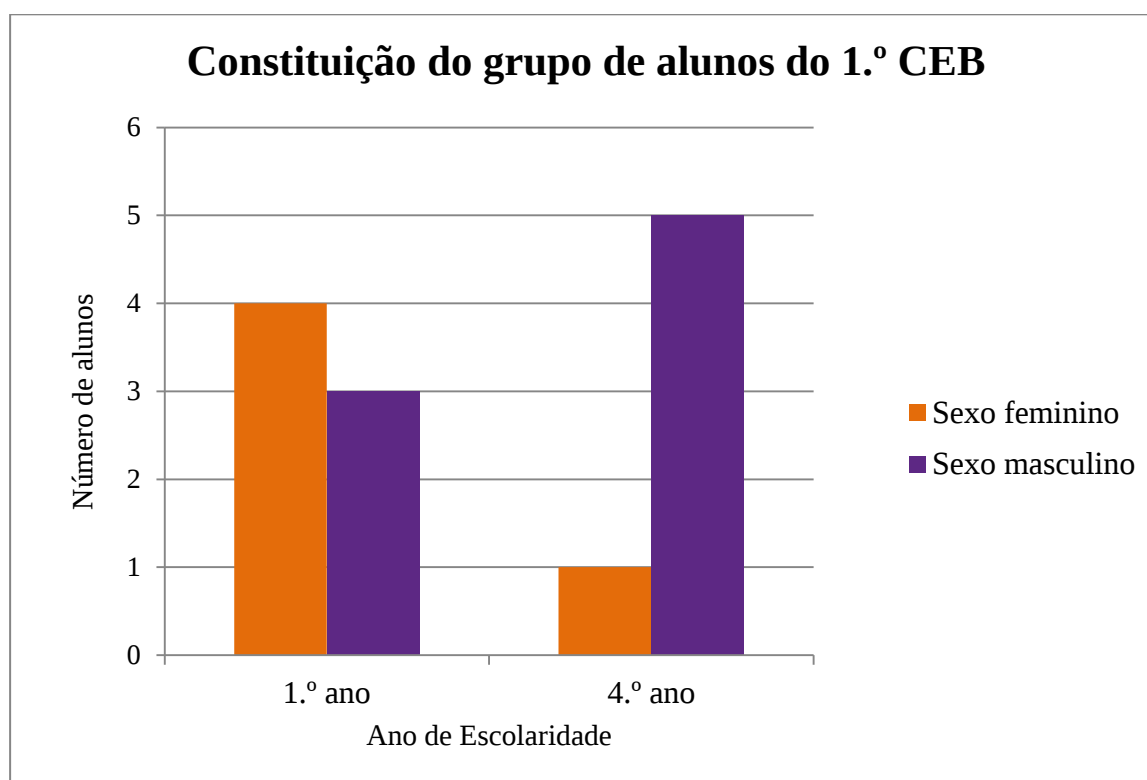
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

# **Apêndice 47 - Constituição do grupo de alunos do 1.º CEB (tabela e gráfico)**

Tabela 4 - Constituição do grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (tabela e respetivo gráfico)

|                       | Turma   |         | Total |
|-----------------------|---------|---------|-------|
|                       | 1.º ano | 4.º ano |       |
| <b>Sexo feminino</b>  | 4       | 1       | 5     |
| <b>Sexo masculino</b> | 3       | 5       | 8     |
| <b>Total</b>          | 7       | 6       | 13    |

Gráfico 2 – Constituição do grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico



**Apêndice 48 – Sala de aula do 1.º CEB**



## Apêndice 49 – Regras da sala de atividades de EPE



## Apêndice 50 – Dramatização das regras



## Apêndice 51 – Dramatização das consequências positivas e negativas





**Apêndice 52** – Novas regras da sala de atividades elaboradas pelo grupo



**Apêndice 53 - Contrato comportamental negociado com as crianças**

## **SISTEMA DE MOEDINHAS**

### **REGRAS:**

**1.º**



= 4 moedinhas pretas

Ser amigo

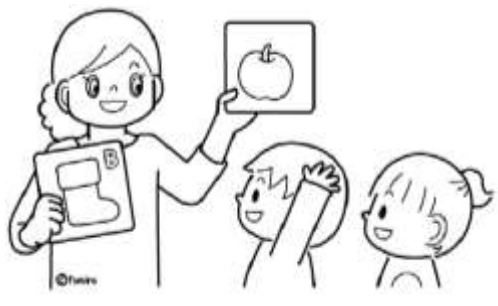
**2.º**



= 1 moedinha roxa

Falar baixo e com calma

**3.º**



= 2 moedinhas  
azuis

Levantar a mão para falar e esperar pela sua vez

4.º



= 3 moedinhas  
brancas

Manter a sala limpa e arrumada

### Troca das moedinhas

**Atividades:** todos os dias 15h20m

**Guloseimas:** Sextas-feiras às 15h15m

No mínimo 6 moedas – fazem uma atividade à escolha (por exemplo: cantar para o grupo, ser o primeiro a sair da sala, dançar uma música, ouvir uma música, etc.)

Mais de 15 moedinhas – Chupa-chupa



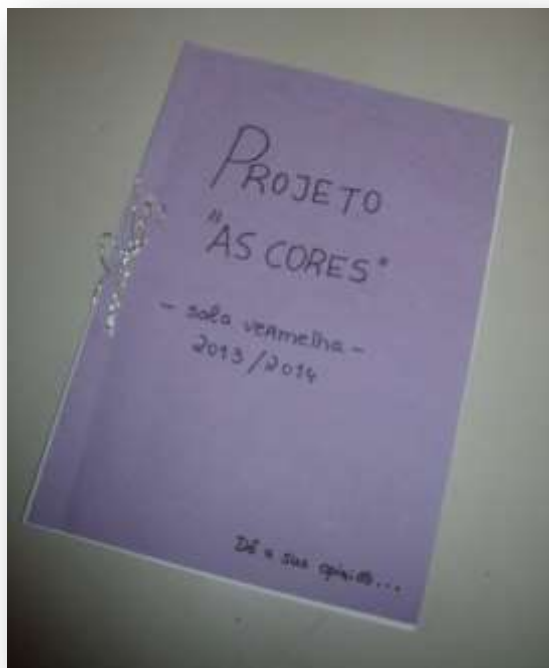
9 a 15 moedinhas – Rebuçados



5 a 9 moedinhas – Pintarolas



**Apêndice 54 – Parecer das famílias acerca do projeto “As Cores”**



Gostei muito da exposição e considero todos os trabalhos interessantes. Agora entendo o porquê da tanta motivação do [REDACTED] para vir à escola!!!  
[REDACTED]

Considero a exposição muito interessante. A [REDACTED] realiza as pesquisas em casa com gosto e fala frequentemente dos trabalhos realizados na escola. Estão de parabéns!  
[REDACTED]

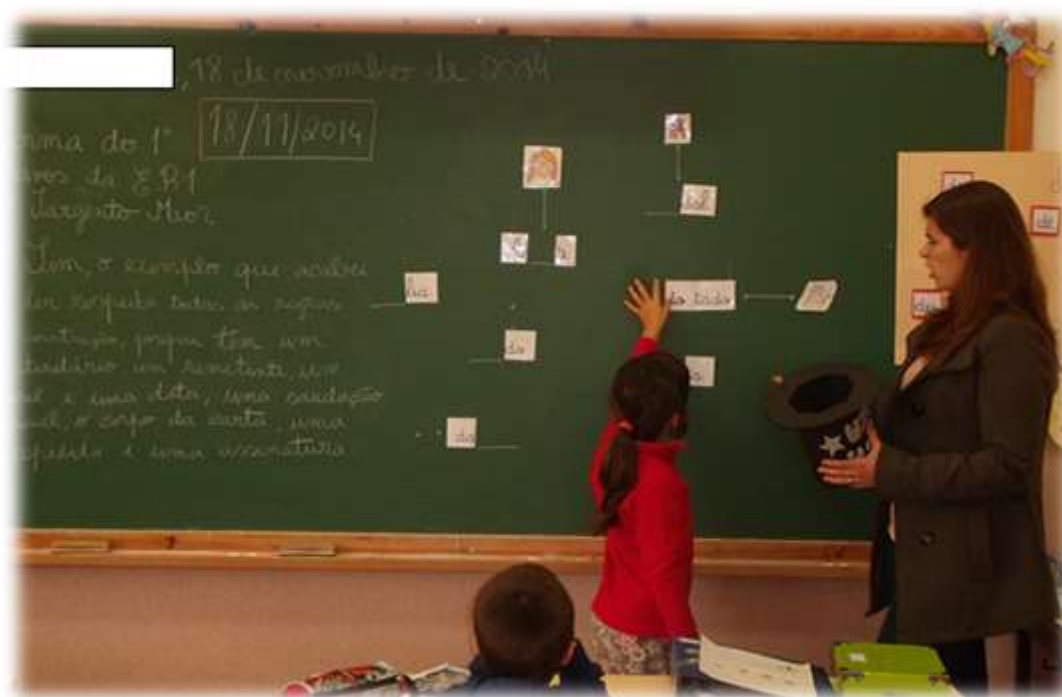
Os trabalhos mostram uma muito  
boa interligação entre os temas trig  
trabalhados e o [redacted] fez questão de  
me expor o que cada criança fez, como  
cada criança colaborou com uma  
tarefa específica (adequada à sua idade)  
na construção de um trabalho de  
um grupo, de uma turma.

O cuidado em personalizar tanto  
o trabalho e o fomento do espírito  
e de colaboração explicam bem o quanto  
o [redacted] gosta da Escola (no sa-  
tido de "as pessoas"), e refletem o  
excelente trabalho feito por toda a equi-  
pe (Educadores, Auxiliares, Estagiários) com  
as nossas crianças!

Obrigado, e continuam assim!

[redacted]

### Apêndice 55 – Jogo da Cartola Mágica



**Apêndice 56 – Jogo Prevenção rodoviária e acidentes domésticos**



### Apêndice 57 – Dramatização dos dias da semana



## Apêndice 58 – Loto das adições e subtrações

Handwritten Loto das adições e subtrações grid and exercises.

|    |    |    |    |
|----|----|----|----|
| 12 | 5  | 14 | 9  |
| 10 | 13 | 7  | 11 |
| 8  | 3  | 2  | 12 |

- $10 + 4 = \text{quatro}$
- $5 - 2 = \text{menos dois}$
- $8 + 3 = \text{aproximadamente}$
- $14 - 1 = \text{quatorze}$
- $8 + 2 = \text{dois}$
- $10 - 2 = \text{dois}$

3. Ordena os números presentes no loto do maior para o menor.

4. Ordena os números presentes no loto do maior para o menor.

Handwritten Loto das adições e subtrações grid and exercises.

6. Escreve os números que faltam de acordo com o loto.

7. Pinta as etiquetas que representam o número 14.

8. Completa.

## Apêndice 59 – Friso cronológico



## Apêndice 60 – Sistema Solar



## **Apêndice 61 – Atividade prática de experimentação: elaboração de um sabonete**

### **Plano de aula- Ciências Experimentais**

A turma está em círculo, e a professora irá dizer quais as substâncias a juntar. Todos os alunos terão que acrescentar as substâncias pedidas pela professora.

Depois de todos os alunos misturarem a substância, e formarem uma pasta, irão colocá-la num recipiente.

#### **Sabonete de mel e argila branca**

##### Ingredientes:

- 3 Colheres de Sopa de Mel;
- 15 ml de Óleo de Amêndoas Doces;
- 2 Colheres de Sopa de Argila Branca;
- 25 ml de Essência de Laranja ou sugerimos 20 ml de laranja + 5 ml de baunilha;

##### Modo de preparação:

- Misturar o mel, a argila, o óleo e fazer uma pasta.
- Após derreter a glicerina, acrescentar esta pasta, adicionar a essência e colocar na fôrma.



Mistura de substâncias para elaboração de um sabonete líquido

**Apêndice 62** - Atividade prática de experimentação: realização de um bolo



**Apêndice 63** - Atividade experimental: circuito elétrico**Planificação n.º1 – Ciências Experimentais**

**Ano:** 4.º **Data:** 26/11/2014 **Duração da atividade:** 09:00H até às 10:30H  
(1.30H) **Estagiária:** Marta Ramos

| <b>Tema</b>      | <b>Objetivos de intervenção</b>                                                                                                                                | <b>Desenvolvimento da atividade</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Recursos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>Avaliação</b>                                                                                                |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vamos fazer luz! | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o que são bons e maus condutores.</li> <li>- Compreender como se forma uma corrente eléctrica.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstração dos materiais a utilizar na experiência e questionamento dos alunos acerca do que poderão fazer com os materiais.</li> <li>- Registo das expectativas.</li> <li>- Construção do circuito com bons e maus condutores.</li> <li>- Discussão de conclusões.</li> <li>- Preenchimento da ficha de registo da experiência.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pilha 4,5 V;</li> <li>- Lâmpada;</li> <li>- Fios de cobre;</li> <li>- Borracha;</li> <li>- Travessões;</li> <li>- Caneta;</li> <li>- Clips;</li> <li>- Anel;</li> <li>- Elástico;</li> <li>- Tampa de uma garrafa;</li> <li>- Base de cartão;</li> <li>- Fita cola;</li> <li>- Fotografia de Thomas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Participação oral dos alunos.</li> </ul> |

|  |  |  |                                                           |  |
|--|--|--|-----------------------------------------------------------|--|
|  |  |  | Edison;<br><br>- Folha de registo da experiência<br><br>. |  |
|--|--|--|-----------------------------------------------------------|--|

### **Plano de Aula – Ciências Experimentais**

A professora inicia a aula colocando em cima de uma mesa os materiais que serão utilizados na experiência, identificando-os. Seguidamente questiona os alunos acerca do que poderão fazer com aqueles materiais. Assim que os alunos apresentarem as suas respostas, deverão responder à primeira questão da ficha de registo da experiência acerca das suas expectativas em relação à experiência.

Depois de registarem o que acham que vai acontecer, deverão apresentar aos restantes colegas as respostas que escreveram e, no momento seguinte, a professora escreve no quadro “material condutor” e “material não condutor” e pergunta aos alunos se estes sabem o que quer dizer cada expressão. A resposta apenas será desvendada durante a realização da experiência.

A professora solicita a ajuda dos alunos para começar a construir o circuito. À medida que o circuito se constrói, a professora deverá dar indicações dos materiais que estão a utilizar ou questionar os alunos. O circuito será construído várias vezes com materiais bons e maus condutores de modo a que os alunos cheguem a uma conclusão. A professora deverá ainda fazer referência ao inventor da primeira lâmpada: Thomas Edison.

No fim da experiência, os alunos poderão responder às restantes questões da ficha de registo da experiência.



Construção de um circuito elétrico

**Apêndice 64** – Atividade experimental: opaco, translúcido e transparente**Planificação n.º1 – Ciências Experimentais**

**Ano:** 1.º **Data:** 26/11/2014 **Duração da atividade:** 09:00H até às 10:30H  
(1.30H) **Estagiária:** Marta Ramos

| <b>Tema</b>     | <b>Objetivos de intervenção</b>                                                                                                                                                                          | <b>Desenvolvimento da atividade</b>                                                                                                                                                                                                          | <b>Recursos</b>                                                                                                                                                                                        | <b>Avaliação</b>                                                                                                |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vês luz ou não? | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que nem todos os materiais se deixam ultrapassar pela luz.</li> <li>- Compreender que há materiais transparentes, translúcidos e opacos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência: utilização de diferentes materiais (transparentes, translúcidos e opacos) para comprovar se esses se deixam ou não ultrapassar pela luz.</li> <li>- Registo da experiência.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Semáforo;</li> <li>- Cartolina;</li> <li>- Micas de plástico;</li> <li>- Acetato;</li> <li>- Papel vegetal;</li> <li>- Papel;</li> <li>- Lanterna.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Participação oral dos alunos.</li> </ul> |

**Plano de Aula – Ciências Experimentais**

A professora inicia a aula apresentando aos alunos um semáforo de cartolina e papel celofane. Com a ajuda de uma lanterna, a professora faz atravessar o papel celofane pela luz. O papel celofane será substituído por vários materiais: cartolina, micas de plástico, acetato colorido, papel vegetal e papel. Os alunos terão que identificar quais os materiais que se deixam atravessar pela luz e explicar o porque de isso acontecer (materiais translúcidos, transparente e opaco).

Após a experiência deverão registar a experiência realizada através de um desenho.



Semáforo utilizado na atividade prática

**Apêndice 65** – Atividade experimental: corpos luminosos e corpos iluminados e “De que cor é a luz?”

**Planificação n.º1 – Ciências Experimentais**

**Ano:** 1.º **Data:** 27/01/2015 **Duração da atividade:** 14:00H até às 15:00H (1H)

**Estagiária:** Marta Ramos

| <b>Tema</b> | <b>Objetivos de intervenção</b>                                                                                                                                                                              | <b>Desenvolvimento da atividade</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Recursos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Avaliação</b>                                                                                                          |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A Luz       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir corpos luminosos (emitem luz) de corpos iluminados (recebem luz de uma fonte luminosa).</li> <li>- Confrontar “luminosidade” com “escuridão”.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação e identificação de objetos.</li> <li>- Distinção entre corpo luminoso e corpo iluminado: a vela e o lápis; o sol e a lua.</li> <li>- Realização da experiência: colocação dos objetos dentro da caixa com e sem entrada de luz.</li> <li>- Jogo: <i>Que escuridão!</i></li> <li>- Conclusões da experiência.</li> <li>- Elaboração do registo da experiência.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vela;</li> <li>- Lápis;</li> <li>- Atacadores fluorescentes;</li> <li>- Papel de alumínio;</li> <li>- Pulseira reflectora;</li> <li>- Borracha;</li> <li>- Figuras que brilham no escuro;</li> <li>- Caixa de cartão;</li> <li>- 2 vendas pretas;</li> <li>- Folha branca.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Participação dos alunos na experiência.</li> </ul> |

**Ano:** 4.º **Data:** 27/01/2015 **Duração da atividade:** 14:00H até às 15:00H (1.30H)**Estagiária:** Marta Ramos

| <b>Tema</b> | <b>Objetivos de intervenção</b>                                                                                                                                                                   | <b>Desenvolvimento da atividade</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Recursos</b>                                                                                                                                                                                     | <b>Avaliação</b>                                                                                                                                                                                                   |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A Luz       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o fenómeno da decomposição e composição da luz branca.</li> <li>- Compreender que a luz branca reúne todas as cores do arco-íris.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição de um círculo de Newton e da folha de registo com os procedimentos.</li> <li>- Construção do material.</li> <li>- Realização da experiência: fazer girar o disco.</li> <li>- Conclusões da experiência.</li> <li>- Preenchimento da ficha de registo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 círculos de Newton e cartolina branca;</li> <li>- Lápis de cor ou canetas de filtro;</li> <li>- Lápis ou caneta;</li> <li>- Ficha de registo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Elaboração do material.</li> <li>- Participação dos alunos na experiência.</li> <li>- Preenchimento correto da ficha de registo.</li> </ul> |

### **Plano de Aula – Ciências Experimentais**

A professora iniciará a aula indicando aos alunos que irão realizar uma experiência para comprovar de que cor será a luz e o que acontecerá às cores do arco-íris se elas se juntarem. Para tal, distribuirá pelos alunos um círculo de newton em cartolina branca, sendo que estes terão de o colorir com as respetivas cores. Distribuirá ainda a folha de registo que conterá todas as informações necessárias para a construção do círculo e fará a interpretação da mesma com os alunos. Os alunos antes de girarem o disco deverão registar na primeira coluna da tabela o que acham que irá acontecer (expetativas). Enquanto os alunos realizam a tarefa autonomamente, a professora dirigirá-se à turma do 1.º ano. Nesse momento, os alunos do 1.º ano já estarão dispostos em torno de quatro mesas.

Começará por perguntar aos alunos qual o nome dos objetos que estão a observar (vela, lápis, atacadores fluorescentes, papel de alumínio, pulseira reflectora,

borracha, figuras que brilham no escuro). Inicialmente, em conjunto com os alunos, fará a distinção entre corpo luminoso e corpo iluminado, mostrando a vela e um lápis. Aproveitará ainda este momento para fazer referência aos sol e à lua, esperando que os alunos saibam identificar qual é luminoso e iluminado.

Seguidamente, utilizará os restantes materiais para fazer a mesma questão. As respostas dos alunos serão registadas no quadro em forma de tabela.

No momento seguinte, a professora colocará cada objecto, um a um, dentro de uma caixa de cartão. Essa caixa terá dois orifícios: um orifício de observação e outro de entrada de luz. Primeiramente, os alunos serão convidados a observarem os objetos com o orifício de entrada de luz tapado e verificarão que existem objetos que por mais que sejam brilhantes não emitem luz, ou seja, não são luminosos. Posteriormente, a professora repetirá o processo, mas agora com o orifício de entrada de luz aberto, os alunos verificarão que há corpos que apenas conseguimos ver porque são iluminados por uma fonte luminosa. Assim que todos os alunos compreenderem a diferença entre corpos luminosos e corpos iluminados, a professora tapará os olhos a todos os alunos (dois alunos de cada vez) com uma venda preta com o objetivo de estes poderem comprovar que no escuro não conseguimos ver nada. Apenas conseguimos ver se houver uma fonte de luz, ou seja, se estiver um corpo luminoso que ilumine o espaço. A professora atribuirá a cada aluno uma tarefa, e estes terão de desempenhá-la com os olhos vendados. O objetivo é que os alunos compreendam que é difícil ter que desempenhar alguma tarefa no escuro e que o sol/a luz é muito importante para a vida. Realizada a experiência, os alunos registarão numa folha lisa o que observaram e a que conclusões chegaram. Enquanto isso, a professora deslocar-se-á para o grupo do 4.º ano indicará a todos os alunos que girem o disco velocemente. Cada aluno deslocar-se-á à frente da turma e mostrará o seu círculo colorido a transformar-se na luz branca. Após a realização da experiência e depois de tiradas todas as conclusões, os alunos preencherão o que lhes resta da ficha de registo.



Realização da atividade experimental acerca dos corpos luminosos e iluminados



Realização da atividade experimental acerca da cor da luz

**Apêndice 66 – Atividade experimental: Solidificação****Planificação n.º1 – Ciências Experimentais****Ano:** 1.º e 4.º **Data:** 7/1/2015 **Duração da atividade:** 14:00H até às 15:00H (1H)**Estagiária:** Marta Ramos

| <b>Tema</b>                       | <b>Objetivos de intervenção</b>                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Desenvolvimento da atividade</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Recursos</b>                                                                                                                                                                              | <b>Avaliação</b>                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Os aspetos físicos da água</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a importância e as diferentes utilidades da água;</li> <li>- Compreender que a água se encontra em diversos estados;</li> <li>- Compreender como a água passa do estado líquido para o estado sólido e do estado sólido para o estado líquido.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo acerca da água: importância e utilização.</li> <li>- Demonstração da água nos diversos estados físicos: líquido, sólido e gasoso.</li> <li>- Transformação da água no estado líquido para água no estado sólido.</li> <li>- Transformação de um objeto sólido num objecto líquido.</li> <li>- Preenchimento de uma folha de registo da experiência.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Copo com água;</li> <li>- Copo com cubos de gelo;</li> <li>- Espelho;</li> <li>- Vela;</li> <li>- Isqueiro;</li> <li>- Folha de registo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Participação oral dos alunos.</li> <li>- Preenchimento da folha de registo da experiência e ilustração da mesma.</li> </ul> |

**Plano de Aula – Ciências Experimentais**

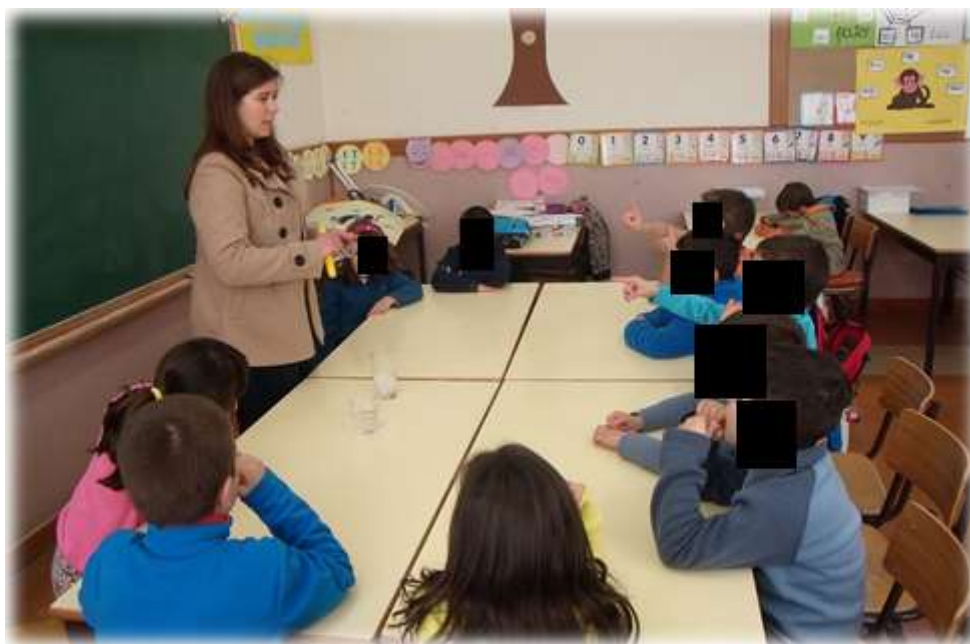
A professora inicia a aula organizando os alunos do 1.º e 4.º anos em torno de um conjunto de mesas que estará ao centro da sala de aula.

Estando a sala e os alunos organizados, estabelece com as turmas um diálogo acerca da água, envolvendo no diálogo a temática da sua utilização e dos diferentes estados em que se pode encontrar a mesma. Deste modo, a professora terá à sua disposição um copo com água, um copo com cubos de gelo e um espelho. Estes três materiais serão utilizados como forma de explicitar aos alunos que a água se encontra no estado líquido (copo com água), no estado sólido (cubos de gelo) e no gasoso (espelho com vapor de água libertado da boca).

Seguidamente, questiona os alunos acerca da forma como poderão transformar a água no estado líquido em água no estado sólido. Depois de se discutir diversas opiniões, colocará o copo no congelador para ver o que acontecerá. A professora indica ainda que tal processo demoraria algum tempo e, por isso, já tinha colocado no congelador um recipiente com água. A professora trará o recipiente para a sala e verificará com os alunos o que aconteceu. O recipiente com gelo ao contactar com o ar formará uma camada branca na parte exterior. Os alunos deverão raspar com a unha essa camada e verificar de que se trata.

A professora utilizará ainda uma vela (objecto diferente do testado anteriormente), derretendo-a com calor, sendo que o objetivo é demonstrar aos alunos a passagem de um objecto do estado sólido para o estado líquido. Fará ainda a ligação com a temperatura, uma vez que colocando calor junto do gelo e junto da vela, ambos passam para o estado líquido.

Como forma de consolidação, os alunos do 4.º ano preencherão uma folha de registo da experiência e os alunos do 1.º ano ilustrarão o que observaram.



**Apêndice 67** – Documento de autorização à realização do estudo “As vozes das crianças”

## Autorização

As alunas estagiárias, Joana Sousa e Marta Ramos, do Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra vêm por este meio pedir autorização aos encarregados de educação para fotografar/filmar os vossos educandos em atividades futuras.

Estas imagens serão única e exclusivamente utilizadas para fins pedagógicos com a finalidade de auxiliar a elaboração do Dossiê Reflexivo de Estágio e do Relatório Final.

Desde já nos comprometemos a não utilizar imagens para qualquer outro fim que não este.

Gratas pela vossa colaboração.

Joana Sousa

Marta Ramos

---

Eu,

---

Encarregado de Educação do aluno

\_\_\_\_\_ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa), o meu educando a ser fotografado/filmado.

Assinatura

---

**Apêndice 68** – Questões orientadoras dos questionários realizados

| <b>Questões orientadoras das conversas com as crianças</b>                     |
|--------------------------------------------------------------------------------|
| Como te sentes no Jardim de Infância?                                          |
| O que gostas mais de fazer no Jardim de Infância?                              |
| O que gostas menos de fazer no Jardim de Infância?                             |
| Gostas do que fazes no Jardim de Infância?                                     |
| Sabes porque vens ao Jardim de Infância?                                       |
| Onde é o teu lugar favorito no Jardim de Infância?                             |
| O que mudarias no Jardim de Infância?                                          |
| Quem são os teus amigos no Jardim de Infância?                                 |
| Se viesse uma pessoa nova ao Jardim de Infância, o que lhe mostravas primeiro? |

| <b>Questões orientadoras das conversas com os encarregados de educação</b> |
|----------------------------------------------------------------------------|
| Acha que a/o S./M. gosta de vir ao Jardim de Infância?                     |
| A/O S./M. fala dos seus dias no Jardim de Infância?                        |
| Quais são as pessoas e os sítios que ela/ele refere mais em casa?          |
| Quais são as atividades que ela/ele refere mais em casa?                   |
| Reconhece que a/o S./M. sabe a razão pelo qual vem ao Jardim de Infância?  |
| O que ela/ele mais gosta de fazer no Jardim de Infância?                   |
| E o que ela/ele não gosta?                                                 |
| Qual foi o momento mais marcante para ela/ele aqui no Jardim de Infância?  |

| Questões orientadoras das conversas com a educadora e as auxiliares           |
|-------------------------------------------------------------------------------|
| Acha que a/o S./M. gosta de vir ao Jardim de Infância?                        |
| O que seria um bom dia para a/o S./M.?                                        |
| E um dia mau?                                                                 |
| O que ela/ele mais gosta de fazer no Jardim de Infância?                      |
| E o que ela/ele não gosta?                                                    |
| O que ela/ele demonstra mais dificuldade de fazer aqui no Jardim de Infância? |
| Quais são as atividades que acha que ela/ele mais gosta?                      |
| O que a/o S./M. mudaria no Jardim de Infância?                                |
| Qual foi o momento mais marcante para ela/ele no Jardim de Infância?          |

**Apêndice 69** – Pinturas realizadas pelas crianças: “No Jardim de Infância eu sinto-me...”



**Apêndice 70 – Mapas da criança S. e da criança M.**



Mapa da criança S.



Mapa da criança M.

## Apêndice 71 – Tapete Mágico



**Apêndice 72 – Categorização dos dados**

| <b>Categorização dos comentários da S.</b>                                                                                                                                                                     |                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <b>Comentários</b>                                                                                                                                                                                             | <b>Categorias</b>                                                   |
| “Sinto-me muito bem porque gosto de brincar e é divertido por causa dos amigos!”                                                                                                                               | Sentir muito bem<br>Brincar<br>Amigos                               |
| “Gosto de tudo. Gosto de tintas, do redondo e de andar a correr. Gosto muito de trabalhar e das professoras.”                                                                                                  | Expressão plástica<br>Redondo<br>Correr<br>Trabalhar<br>Professoras |
| “Mudava a casinha porque no ano passado a outra educadora mudava, só para ficar diferente.”                                                                                                                    | Mudar casinha                                                       |
| “Venho ao Jardim de Infância porque a minha mãe me inscreveu para eu arranjar amigos novos, brincar, aprender, saber mais coisas, brincar de outra forma porque somos mais velhos!”                            | Novos amigos<br>Brincar<br>Aprender                                 |
| “Mostrava a casinha porque é muito divertida e tem muitas coisas para brincar. Fazer o almoço, lavar a loiça, ir às compras. Mostrava também o recreio, especialmente os baloiços porque gosto de andar alto.” | Casinha<br>Recreio<br>Baloios                                       |
| “Se a minha prima viesse à escola, a casinha era o primeiro sítio que lhe mostrava, porque é onde faço muitas brincadeiras.”                                                                                   | Casinha                                                             |
| “A floresta é divertida. Posso correr para baixo e para cima. Tem muitas plantas bonitas.”                                                                                                                     | Floresta                                                            |
| “Gosto da sala do movimento porque tem escorregas e túneis e porque gosto de me esconder. Aqui sinto-me bem.”                                                                                                  | Sala do movimento                                                   |
| “Na sala dos brinquedos gosto de brincar às cabeleireiras porque me sinto adulta. Gosto de me                                                                                                                  | Sala dos brinquedos                                                 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| ver ao espelho e sinto-me muito bonita.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |          |
| “Os baloiços são giros, sinto-me como se tivesse a voar.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Baloiços |
|  <p>The image shows a child's circuit map on a large sheet of paper. It features several small drawings and photographs. On the left, there are two drawings of rainbows. In the center, there is a drawing of a pyramid. To the right, there is a drawing of a small green cactus on a base. There are also several small photographs of various scenes, including what looks like a building and some people. The map is connected by lines, suggesting a flow or a sequence of events.</p> |          |
| Mapa do circuito elaborado pela criança S.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |          |

| <b>Categorização das respostas do encarregado de educação da criança S.</b>    |                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Respostas</b>                                                               | <b>Categorias</b>                 |
| “A S. adora o Jardim de Infância.”                                             | Adora JI                          |
| “A S. fala frequentemente dos seus dias no Jardim de Infância.”                | Fala do JI                        |
| “A S. refere todas as pessoas - os colegas, a educadora.”                      | Colegas<br>Educadora              |
| “As atividades que a S. refere são as brincadeiras e piadas com os amigos.”    | Brincadeiras<br>Piadas com amigos |
| “Sim, a S. sabe a razão porque vem ao Jardim de Infância. É para se divertir.” | Divertir                          |
| “O que a S. mais gosta de fazer é brincar.”                                    | Brincar                           |
| “A S. não se queixa de nada, gosta de diversidade.”                            | Atividades diferentes             |
| “Não tem nenhum momento marcante, gosta de tudo no geral.”                     | Gosta de tudo                     |

| <b>Categorização das respostas da educadora acerca da criança S.</b>                |                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <b>Respostas</b>                                                                    | <b>Categorias</b>      |
| “A S. gosta muito de vir ao Jardim de Infância.”                                    | Gosta muito do JI      |
| “Um bom dia para a S. era a “trabalhar”.”                                           | “Trabalhar”            |
| “As atividades que a S. mais gosta de fazer são brincar na casinha e “trabalhar”. ” | Brincar<br>“Trabalhar” |
| “A atividade que a S. mais gosta é a Expressão Plástica.”                           | Expressão Plástica     |
| “O momento mais marcante para a S. foi quando esta foi condutora do grupo.”         | Chefe de grupo         |

| <b>Categorização das respostas da auxiliar M. acerca da criança S.</b>                                                                                  |                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Respostas</b>                                                                                                                                        | <b>Categorias</b>                                                                   |
| “A S. gosta de vir ao Jardim de Infância.”                                                                                                              | Gosta do JI                                                                         |
| “A S. gosta de inventar brincadeiras com as amigas, mas também gosta de aprender coisas novas e fazer experiências.”                                    | Brincar<br>Amigas<br>Aprender<br>Experiências                                       |
| “A S. gosta de tudo um pouco, é interessada, mas talvez goste dos jogos, cantar, conversar, pintar, gosta de fazer as coisas bem feitas.”               | Jogar<br>Cantar<br>Pintar                                                           |
| “As atividades que a S. mais gosta é de arrumar as coisas, canções, histórias, fazer modelagem, pintar, fazer colagens, recortes. Ela gosta da escola.” | Arrumar<br>Cantar<br>Ouvir e “ler” histórias<br>Atividades de Expressão<br>Plástica |
| “O momento mais marcante para a S. é quando há alguma atividade fora da rotina (música, palhaços, contadores de histórias).”                            | Atividades diferentes                                                               |

| <b>Categorização das respostas da auxiliar D. acerca da criança S.</b>                                                 |                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <b>Respostas</b>                                                                                                       | <b>Categorias</b>                                            |
| “A S. gosta de vir ao Jardim de Infância.”                                                                             | Gosta do JI                                                  |
| “Um dia bom para a S. seria brincar com as amigas e fazer alguns trabalhos porque ela gosta de aprender coisas novas.” | Brincar<br>Amigas<br>Aprender                                |
| “A S. gosta de fazer de tudo um pouco, porque é uma menina muito interessada.”                                         | Gosta de tudo                                                |
| “A S. gosta de todas as atividades, mas se calhar tem preferência pela pintura e tudo o que seja novo.”                | Atividades de Expressão<br>Plástica<br>Atividades diferentes |
| “O momento mais marcante para a S. é quando há atividades novas, como as visitas de estudo.”                           | Atividades diferentes<br>Visitas de estudo                   |

| <b>Categorização dos comentários do M.</b>                                                                                                                                                                           |                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <b>Comentários</b>                                                                                                                                                                                                   | <b>Categorias</b>                                      |
| “Sinto-me bem porque estão aqui as professoras!”                                                                                                                                                                     | Sentir bem<br>Professoras                              |
| “Gosto de fazer desenhos e trabalhos. Gosto muito de fazer uma flor para dar à minha mãe, de brincar aos super-heróis. Gosto de brincar em grupo.”                                                                   | Expressão plástica<br>“Trabalhar”<br>Brincar           |
| “Gostava de ter novos brinquedos.”                                                                                                                                                                                   | Novos brinquedos                                       |
| “A minha mãe colocou-me aqui para que eu aprenda!”                                                                                                                                                                   | Aprender                                               |
| “Mostrava a pista, a casinha que dá muito trabalho a arrumar e o refeitório porque me sinto feliz a fazer o comboio. No recreio mostrava a casa dos passarinhos porque eu gosto de os ver e ao vê-los sinto-me bem.” | Pista<br>Casinha<br>Refeitório<br>Casa dos passarinhos |
| “Gosto de brincar na pista quando estou na sala. É o meu sítio favorito, tem muitas rotundas. Adoro brincar com os legos.”                                                                                           | Pista                                                  |
| “Gosto da casa castanha porque eu gosto de brincar com os meus amigos e tem muitas janelas.”                                                                                                                         | Casa castanha                                          |
| “É giro brincar nos escorregas porque eles são giros e sinto-me feliz quando brinco lá!”                                                                                                                             | Sala do movimento                                      |
| “Gosto de brincar aos planetas no foguetão.”                                                                                                                                                                         | Foguetão                                               |



Mapa do circuito elaborado pela criança M.

| Categorização das respostas do encarregado de educação da criança M.                                                                                                                                                                           |                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Respostas                                                                                                                                                                                                                                      | Categorias                                                                    |
| “O M. gosta de vir ao Jardim de Infância.”                                                                                                                                                                                                     | Gosta do JI                                                                   |
| “Sim, o M. comenta algumas situações do Jardim de Infância.”                                                                                                                                                                                   | Fala do JI                                                                    |
| “O M. fala dos coleguinhas que lhe estão mais próximos: o A., o L., o D., o A., o R. A., o A., o D. Refere-se à sala, ao redondo (o alpendre), ao exterior (recreio), ao escorrega da sala do movimento, à casa das bonecas da AAAF.”          | Amigos<br>Sala<br>Redondo<br>Recreio<br>Sala do movimento<br>Casa das bonecas |
| “Às vezes refere que esteve a pintar, a jogar a um jogo (do lencinho, jogos tradicionais), canta as músicas que aprende com a professora ou com o professor D., mostra-me alguns exercícios que aprendeu na aula de ginástica. Às vezes refere | Expressão plástica<br>Jogar<br>Cantar<br>Ginástica                            |

|                                                                   |                        |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------|
| brincadeiras que fez com os colegas.”                             |                        |
| “O M. sabe a razão porque vem ao Jardim de Infância.”             | Sabe porque vem ao JI  |
| “O que o M. mais gosta de fazer no Jardim de Infância é brincar.” | Brincar                |
| “Acho que não há nada de que não goste.”                          | Gosta de tudo          |
| “O M. já teve muitos momentos bonitos no Jardim de Infância.”     | Momentos bonitos no JI |

| <b>Categorização das respostas da educadora acerca da criança M.</b>                                            |                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <b>Respostas</b>                                                                                                | <b>Categorias</b>                                     |
| “O M. gosta muito de vir ao Jardim de Infância.”                                                                | Gosta muito do JI                                     |
| “Um bom dia para o M. seria a brincar na pista com os amigos, ouvir uma história, fazer o grafismo e ir à rua.” | Brincar<br>Pista<br>Histórias<br>Grafismos<br>Recreio |
| “Um dia mau para o M. é estar muito tempo a ver um filme.”                                                      | Ver muito tempo um filme                              |
| “O M. gosta de brincar na pista e de “trabalhar”.”                                                              | Brincar<br>Pista<br>“Trabalhar”                       |
| “O M. não gosta de estar muito tempo numa tarefa.”                                                              | Não gosta de tarefas longas                           |
| “O M. não tem dificuldades em nenhuma área.”                                                                    | Não tem dificuldades                                  |
| “A atividade que o M. mais gosta são as atividades livres.”                                                     | Atividades livres                                     |
| “O M. demonstrou interesse e empenho em todas as atividades.”                                                   | Não alteraria nada                                    |
| “O momento mais marcante para o M. foi quando lhe pediram as pesquisas para o projeto.”                         | Projeto “As cores”                                    |

| <b>Categorização das respostas da auxiliar M. acerca da criança M.</b>  |                                        |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <b>Respostas</b>                                                        | <b>Categorias</b>                      |
| “O M. gosta de vir ao Jardim de Infância.”                              | Gosta do JI                            |
| “Um bom dia para o M. seria brincar com os amigos.”                     | Brincar<br>Amigos                      |
| “Um dia mau para o M. é estar a fazer jogos de mesa.”                   | Jogos de mesa                          |
| “O M. gosta muito de brincar na pista e de pintar.”                     | Brincar<br>Pista<br>Expressão plástica |
| “O M. não gosta de estar sentado na manta.”                             | Manta                                  |
| “O M. demonstra dificuldades em alguns puzzles.”                        | Puzzles                                |
| “As atividades que o M. mais gosta são os jogos de chão.”               | Jogos de chão                          |
| “O M. gostava que houvesse mais carros no exterior para poder brincar.” | Novos brinquedos                       |
| “Os momentos mais marcantes para o M. são as visitas de estudo.”        | Visitas de estudo                      |

| <b>Categorização das respostas da auxiliar D. acerca da criança M.</b>                              |                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| <b>Respostas</b>                                                                                    | <b>Categorias</b>           |
| “O M. gosta de vir ao Jardim de Infância.”                                                          | Gosta do JI                 |
| “Um bom dia para o M. seria brincar o dia inteiro.”                                                 | Brincar                     |
| “Um dia mau para o M. é estar todo o dia sentado na manta.”                                         | Manta                       |
| “O M. gosta muito de brincar na pista.”                                                             | Brincar<br>Pista            |
| “O M. não gosta de estar sentado e calado.”                                                         | Manta<br>Silêncio           |
| “O M. não demonstra dificuldades.”                                                                  | Não tem dificuldades        |
| “As atividades que o M. mais gosta são os jogos e a pintura.”                                       | Jogar<br>Expressão plástica |
| “O M. gostava que houvesse jogos novos.”                                                            | Novos brinquedos            |
| “O momento mais marcante para o M. é quando ele faz anos e a mãe vêm à escola contar uma história.” | Mãe vem fazer atividades    |

**Apêndice 73 – Triangulação dos dados**

| <b>Triangulação dos dados acerca dos interesses da criança S. em relação ao JI</b> |                |                  |                        |                        |                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------------------|------------------------|------------------------|-------------------------------------|
| <b>Categorias</b>                                                                  | <b>Criança</b> | <b>Educadora</b> | <b>Auxiliar<br/>M.</b> | <b>Auxiliar<br/>D.</b> | <b>Encarregados<br/>de Educação</b> |
| Sentir bem/muito bem                                                               | X              |                  |                        |                        |                                     |
| Gosta do JI                                                                        |                | X                | X                      | X                      | X                                   |
| Brincar                                                                            | X              | X                | X                      | X                      | X                                   |
| Amigos/as                                                                          | X              |                  | X                      | X                      | X                                   |
| Expressão plástica                                                                 | X              | X                | X                      | X                      |                                     |
| Redondo                                                                            | X              |                  |                        |                        |                                     |
| Correr                                                                             | X              |                  |                        |                        |                                     |
| “Trabalhar”                                                                        | X              | X                |                        |                        |                                     |
| Professoras                                                                        | X              |                  |                        |                        | X                                   |
| Casinha                                                                            | X              |                  |                        |                        |                                     |
| Aprender                                                                           | X              |                  | X                      | X                      |                                     |
| Recreio                                                                            | X              |                  |                        |                        |                                     |
| Baloços                                                                            | X              |                  |                        |                        |                                     |
| Chefe de grupo                                                                     |                | X                |                        |                        |                                     |
| Experiências                                                                       |                |                  | X                      |                        |                                     |
| Sala do movimento                                                                  | X              |                  |                        |                        |                                     |
| Cantar                                                                             |                |                  | X                      |                        |                                     |
| Sala dos brinquedos                                                                | X              |                  |                        |                        |                                     |
| Histórias                                                                          |                |                  | X                      |                        |                                     |
| Floresta                                                                           | X              |                  |                        |                        |                                     |

|                                                                                    |                |                  |                    |                    |                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------------------|--------------------|--------------------|---------------------------------|
| Atividades diferentes                                                              |                |                  | X                  | X                  | X                               |
| Visitas de estudo                                                                  |                |                  |                    | X                  |                                 |
| Divertir                                                                           |                |                  |                    |                    | X                               |
| Gosta de tudo                                                                      |                |                  |                    | X                  | X                               |
| Jogar                                                                              |                |                  | X                  |                    |                                 |
| Arrumar                                                                            |                |                  | X                  |                    |                                 |
| <b>Triangulação dos dados acerca dos interesses da criança M. em relação ao JI</b> |                |                  |                    |                    |                                 |
| <b>Categorias</b>                                                                  | <b>Criança</b> | <b>Educadora</b> | <b>Auxiliar M.</b> | <b>Auxiliar D.</b> | <b>Encarregados de Educação</b> |
| Sentir bem                                                                         | X              |                  |                    |                    |                                 |
| Gosta do JI                                                                        |                | X                | X                  | X                  | X                               |
| Professoras                                                                        | X              |                  |                    |                    |                                 |
| Expressão plástica                                                                 | X              |                  |                    | X                  | X                               |
| “Trabalhar”                                                                        | X              | X                |                    |                    |                                 |
| Brincar                                                                            | X              | X                | X                  | X                  |                                 |
| Aprender                                                                           | X              |                  |                    |                    |                                 |
| Novos brinquedos                                                                   | X              |                  | X                  | X                  |                                 |
| Amigos                                                                             |                |                  | X                  |                    | X                               |
| Sala                                                                               |                |                  |                    |                    | X                               |
| Redondo                                                                            |                |                  |                    |                    | X                               |
| Recreio                                                                            |                | X                |                    |                    | X                               |
| Sala do movimento                                                                  |                |                  |                    |                    | X                               |
| Casa das                                                                           |                |                  |                    |                    | X                               |

|                          |   |   |   |   |   |
|--------------------------|---|---|---|---|---|
| bonecas                  |   |   |   |   |   |
| Pista                    | X | X |   | X |   |
| Casinha                  | X |   |   |   |   |
| Refeitório               | X |   |   |   |   |
| Casa dos passarinhos     | X |   |   |   |   |
| Jogar                    |   |   |   | X | X |
| Cantar                   |   |   |   |   | X |
| Ginástica                |   |   |   |   | X |
| Gosta de tudo            |   |   |   |   | X |
| Casa castanha            | X |   |   |   |   |
| Momentos bonitos no JI   |   |   |   |   | X |
| Histórias                |   | X |   |   |   |
| Grafismos                |   | X |   |   |   |
| Atividades livres        |   | X |   |   |   |
| Foguetão                 | X |   |   |   |   |
| Projeto “As cores”       |   | X |   |   |   |
| Jogos de chão            |   |   | X |   |   |
| Visitas de estudo        |   |   | X |   |   |
| Mãe vem fazer atividades |   |   |   | X |   |