

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

**Saber ou não saber? Eis a questão.**

Vanessa Sofia Monteiro Oliveira Gomes

Coimbra, 2016

Vanessa Sofia Monteiro Oliveira Gomes

## Saber ou não saber? Eis a questão.

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Sofia Silva

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 26 de julho de 2016

Classificação: 14 valores

Julho, 2016



## **Agradecimentos**

Com a impossibilidade de evitar o fim desta etapa académica, dedico as mais sinceras palavras de gratidão a todos os demais, que estiveram sempre presentes e que me apoiaram ao longo deste período vivido numa das mais bonitas cidades de Portugal.

Agradeço a Coimbra por me dar a conhecer pessoas maravilhosas, que me acompanharam ao longo deste percurso e que, inevitavelmente, se tornaram a minha família conimbricense. Em Coimbra sou feliz.

À minha família, especialmente aos meus pais, à minha irmã e ao meu irmão pelo apoio infindável, além do incentivo para que nunca desistisse, permitindo-me continuar a lutar pelo meu (nosso) objetivo. Aos meus avós por demonstrarem orgulho em mim, aliciando-me com força e persistência para que concluísse parte da etapa do meu caminho. Obrigada, à minha família, pelos valores morais que me ensinaram e que regeram o meu caminho académico.

A todos os meus amigos de infância, que me acompanharam desde os primeiros passos escolares, e aos amigos que foram chegando, manifesto o meu mais sincero agradecimento por todos os momentos vividos, além do apoio impercetível que foram demonstrando, cada um à sua maneira.

Quero destacar, pela enorme importância que tem para mim, a minha melhor amiga – e futura farmacêutica –, Joana Miguel Silva, por ser a pessoa maravilhosa e extraordinária que é. A força que, apesar de tudo, transmite aos que lhe são próximos é fora do comum e, por isto e tudo mais, tenho que lhe dedicar estas palavras. Agradeço-te pelo apoio incondicional, pela simbiose de palavras e saberes, de conselhos e risadas, de pura amizade e amor. Sem convencionalismos, obrigada Cherry!

À Cátia Carvalho, por ser a pessoa mais delicadoce que eu conheço! Por me ter acompanhado nestes cinco anos de vivência académica e pessoal. A ti, agradeço parte do que sei. Aos trabalhos infinitos e às horas que passamos

juntas para que, agora, consigamos atingir esta etapa juntas. Tal como começamos. As tuas palavras sábias serão sempre bem-vindas na minha vida. Agradeço-te por seres a minha *per person!*

À minha Madeirense, pela troca de regionalismos e por ter lavado a minha (nossa) loiça do jantar durante, praticamente, três semestres. Mas, acima de tudo, pela tua amizade e sinceridade. Obrigada por seres tão carinhosa e, ao mesmo tempo, desnaturada. Todavia, agradeço-te por todos os momentos vividos, tanto académicos como pessoais. És enorme! Obrigada Carolina.

Ruivas não há muitas, mas eu tenho toda a sorte no mundo por ter uma! Contigo, percebi que há pessoas, que num ápice entraram na minha vida, para ficarem e para me fazerem feliz. É ineludível não te agradecer por seres quem és e por seres das melhores pessoas que conheço. Por todos os momentos vividos (tu sabes bem!), obrigada por fazeres parte de mim, Titi.

Assim seja, agradeço ao quarteto pelos jantares e cafés, pelo apoio e amizade ou, simplesmente, por estarem presentes e partilharem comigo parte dos momentos mais importantes. Obrigada pela vossa amizade!

Num momento mais académico, agradeço a todos os docentes que me ajudaram a construir este caminho, destacando a Professora Doutora Joana Chélinho que, no momento certo, partilhou sábias lições. Todavia, não posso deixar de agradecer a dois professores, em particular, pelos ensinamentos e partilhas.

À Professora Doutora Vera do Vale e ao Mestre Philippe Loff, pelas orientações exemplares que me transmitiram, até através da mais simples palavra. À vossa boa vontade com que me estimularam e exigiram mais e melhor. Obrigada!

Deixo, também, um agradecimento especial às crianças e às docentes cooperantes que tornaram tudo isto possível. Foram incansáveis e imprescindíveis nas suas colaborações, orientações e partilhas. A vocês devo grande parte do meu saber educativo, além das minhas experiências profissionais.

Agradeço a todas as pessoas que me ajudaram neste trajeto e que me fizeram crescer. Sem todos, nada disto teria sido igual. Um bem-haja a todos vós!

Uma vez Coimbra, para sempre saudade!



## **Saber ou não saber? Eis a questão**

**Resumo:** O presente relatório surge com a finalidade de expor diversas diretrizes desenvolvidas, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Centralizado nas práticas educativas, este documento rege-se pela contextualização dos ambientes educativos onde, enquanto estagiária, realizei as práticas de ensino supervisionadas.

Numa análise crítica e reflexiva, são explanadas as experiências e aprendizagens originadas nestes dois períodos. Aqui, fala-se sobre a criatividade e motivação na aquisição de conhecimento, assim como os seus benefícios para e na criança. Deste modo é importante dar voz à criança e saber ouvir o que esta tem para nos dizer, num sentido de orientação e estímulo das suas aprendizagens.

É também debatida a importância de um livro ou como somos modelos de comportamentos para a criança, além do modo que se desenrola a comunicação entre um aluno e um professor e se, efetivamente, a escola portuguesa é inclusiva. Considera-se a teoria versus a prática como instrumento de aquisição de saberes, para nós educadores/professores.

São, ainda, delineados dois projetos desenvolvidos – um deles na educação pré-escolar e outro no 1.º Ciclo de Ensino Básico – que se focam nas perspetivas e bem-estar da criança/aluno, relativamente ao/à jardim de infância/escola.

Não descurando aspetos centrais da profissionalização, o presente relatório apresenta-se como objetivo de descrição e análise do meu desenvolvimento enquanto agente de educação.

Enquanto formação inicial, a prática possibilitou-me a concretização de objetivos, além de coadjuvar a metamorfose dos conhecimentos curriculares em profissionais, complementando com experiências memoráveis e indispensáveis para a construção do meu ser pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** aprendizagem, literatura, modelação, necessidades educativas especiais, comunicação.

## **To Know or not to know? That's the question**

**Abstract:** The present report has the purpose of exposing the skills acquired in the ambit of the Master Degree in Preschool Education and 1.<sup>st</sup> Cycle of Basic Education.

Centered on the educational practices, this document rules itself by contextualizing the educational environments where, as an intern, performed those educational practices while being supervised.

On a critic and reflective analysis, the experiences and learnings that originated from these two terms are explained. Here I expose the importance of creativity and motivation in acquiring knowledge, as its benefits for the child a voice and listening what she has to say, as a way of having orientation and motivation for her apprenticeship.

It is also debated the importance of a book or how we're models of behavior for children, besides how communication between teacher and student develops and if, in fact, Portuguese school is inclusive. Theory versus practice is considered the model for acquiring knowledge, for us teachers/educational staff.

Furthermore, two projects develop are analyzed – one of them in preschool education and the other on the 1.<sup>st</sup> Cycle of Basic Education – which focus on perspective and well-being of the child, relatively to kindergarten, pre-school or school.

While not neglecting main aspects of professionalization, the present report has the purpose of describing and analyzing my development as an educator.

As early formation, practice as given me the possibility of achieving many goals, besides transforming curricular contents in professional ones, while contributing to memorable experiences essential in the making of my personal and professional being.

**Key-words:** apprenticeship, literature, modeling, special educational needs, communication



# Índice

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS .....	5
Capítulo I – Contextualização e Intervenção da prática de ensino supervisionada .....	9
1.1. Contextualização da Instituição .....	9
1.2. Caracterização e organização do Jardim de Infância .....	10
1.3. Caracterização do Grupo.....	12
1.4. Caracterização do espaço .....	15
1.4.1. Recursos materiais e equipamentos .....	15
1.5. Organização do tempo .....	16
1.6. Articulação / Comunicação Escola-Família.....	18
2. Itinerário Formativo .....	19
2.1. Primeira fase: ambientação e observação .....	19
2.2. Segunda fase: Integração .....	21
2.3. Terceira fase: Implementação .....	23
Capítulo II – Contextualização e Intervenção da prática de ensino supervisionada. ....	31
1. Contextualização .....	31
1.1. Caracterização do agrupamento .....	31
1.2. Caracterização da instituição .....	33
1.3. Caracterização do grupo.....	34
2. Organização do ambiente educativo.....	35
2.1. Organização do Espaço pedagógico .....	35
2.2. Organização do Tempo pedagógico.....	37

3.	Organização das experiências educativas.....	38
3.1.	Práticas da professora titular .....	38
3.2.	Planificação e avaliação .....	39
3.3.	Envolvimento e participação da família.....	40
4.	Itinerário formativo.....	41
4.1.	Primeira fase: observação e integração .....	41
4.2.	Segunda fase: Intervenção.....	43
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE .....		51
Capítulo III – Ler, antes de saber ler .....		55
Capítulo IV – O espelho da criança: modelação do comportamento social .		60
Capítulo V – Abordagem de Mosaico: “A viagem pelo JI de X” .....		64
1.	Enquadramento conceptual.....	64
2.	Contextualização da Abordagem de Mosaico .....	65
3.	Objetivos e metodologia .....	67
4.	Procedimento .....	68
5.	Apresentação e análise dos dados .....	70
6.	Conclusão.....	72
Capítulo VI – Comunicação professor – aluno e vice-versa .....		75
Capítulo VII – Alunos com NEE: Inclusão na sala de aula.....		82
Capítulo VII – Teoria versus Prática: duas (novas) realidades de formação inicial .....		88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		99
APÊNDICES .....		113

## Índice de Apêndices

<b>Apêndice 1</b> - Multiestrutura do JI.....	115
<b>Apêndice 2</b> - Área da Casinha .....	115
<b>Apêndice 3</b> - Áreas da sala do JI .....	116
<b>Apêndice 4</b> - Teia do projeto “O mundo da Seda” .....	117
<b>Apêndice 5</b> – Atividade do ciclo dos bichos da seda.....	117
<b>Apêndice 6</b> – Fotos de diversas atividades do projeto “O mundo da seda” .	117
<b>Apêndice 7</b> – Divulgação do Projeto .....	118
<b>Apêndice 8</b> – Os bichos da seda .....	119
<b>Apêndice 9</b> – Espaço exterior (Escola de 1.º CEB).....	119
<b>Apêndice 10</b> - Sala de aula .....	120
<b>Apêndice 11</b> – Disposição da secretária da docente cooperante .....	121
<b>Apêndice 12</b> – Utilização das TIC .....	121
<b>Apêndice 13</b> – Adaptação da sala de aula .....	121
<b>Apêndice 14</b> – Horário de turma .....	122
<b>Apêndice 15</b> – Planificação semanal .....	123
<b>Apêndice 16</b> – Projeto “Multiatividades” .....	124
<b>Apêndice 17</b> – Atividade “Circle Story Massage” .....	124
<b>Apêndice 18</b> – Atividade “Mural Mindset” .....	125
<b>Apêndice 19</b> – Atividade “Workshop Mindfulness” .....	126
<b>Apêndice 20</b> – Consentimento Informado aos Encarregados de Educação ..	126
<b>Apêndice 21</b> – Estratégia de Compromisso.....	127
<b>Apêndice 22</b> – Atividade do projeto “Viagem pelo JI de X” com a colaboração de um Encarregado de Educação.....	127
<b>Apêndice 23</b> – Circuito: Abordagem de Mosaico .....	127
<b>Apêndice 24</b> – Entrevista aos Encarregados de Educação .....	129
<b>Apêndice 25</b> – Entrevista à Educadora Cooperante .....	129
<b>Apêndice 26</b> – Entrevista à Assistente Operacional .....	130
<b>Apêndice 27</b> – Manta Mágica.....	132
<b>Apêndice 28</b> – Categorização de dados .....	133

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> - Multiestrutura do JI.....	115
<b>Figura 2</b> - Área da casinha.....	115
<b>Figura 3</b> - Diferentes áreas da sala .....	116
<b>Figura 4</b> - Teia do projeto com novilho de lã .....	117
<b>Figura 5</b> - Ciclo dos bichos da seda: atividade com um EE .....	117
<b>Figura 6</b> - Atividades do projeto.....	118
<b>Figura 7</b> - Divulgação do projeto aos pais.....	119
<b>Figura 8</b> - Crescimento dos bichos da seda .....	119
<b>Figura 9</b> - Espaço exterior coberto .....	120
<b>Figura 10</b> - Esquema da sala de aula .....	120
<b>Figura 11</b> - Sala de aula.....	121
<b>Figura 12</b> - Disposição da mesa da docente .....	121
<b>Figura 13</b> - Utilização do computador, projetor e tela de projeção .....	121
<b>Figura 14</b> - Adaptação da sala de aula.....	122
<b>Figura 15</b> - Projeto "Multiatividades" - espaço, regras e atividades .....	124
<b>Figura 16</b> - "Circle Story Massage".....	125
<b>Figura 17</b> - "Mural Mindset" .....	125
<b>Figura 18</b> - "Workshop Mindfulness" .....	126
<b>Figura 19</b> - Bording pass: estratégia de compromisso.....	127
<b>Figura 20</b> - atividade "Plantas das Instituições" .....	127
<b>Figura 21</b> - Fotografias dos circuitos.....	128
<b>Figura 22</b> - Resultado final do projeto: Manta Mágica .....	132

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1</b> - Exemplo de planificação de português.....	123
---	-----

## Índice de gráficos

<b>Quadro 1</b> - Horário Escolar (fonte: Horário de Turma - Agrupamento de Escolas) .....	122
<b>Quadro 2</b> – Categorização .....	133
<b>Quadro 3</b> – Legenda .....	133
<b>Quadro 4</b> - Categorização de dados referente aos espaços .....	134
<b>Quadro 5</b> - Categorização de dados referente aos espaços.....	135

## Índice de Abreviaturas e de Siglas

AAAF – Atividades de Animação de Apoio à Família

AE – Agrupamento de Escolas

CEB – Ciclo de Ensino Básico

EC – Educadora Cooperante

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei Base do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

n.º – Número

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

P. – Página

PAA – Plano Anual de Atividades

PAT – Plano de Atividades de Turma

PC – Professora Cooperante

PCA – Projeto Curricular do Agrupamento

PCT – Plano Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

POC – Programas Ocupacionais

RI – Regulamento Interno

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNICEF – *United Nations International Children's Emergency Fund*

# INTRODUÇÃO



“Onde há vida, há conhecimentos, há histórias” (Neves, 2006, p. 12). Com o intuito de acreditar num futuro com mudanças, é preciso acreditar que há vida na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Vida, essa, conduzida para e pelas crianças. Com isto, é necessário que estas disponham de instrumentos, orientados pela equipa educativa, para a construção de competências sociais, cognitivas e emocionais, com espectro crítico. Acima de tudo, é preciso que lhes seja facultada autonomia para conseguirem atingir este balanço de competências.

Nesta linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2004) defendem que estes dois níveis de ensino devem proporcionar, à criança, bem-estar e distintas oportunidades, equilibrando o seu desenvolvimento integral. Para isto, é fundamental centrar as metodologias ativas no processo de crescimento da criança, adjuvando aprendizagens reveladoras. Tornar as crianças seres capazes no seu quotidiano, às demais respostas aos problemas reais e à sua integração nos diversos contextos.

O presente Relatório Final foi concebido como meio de reflexão e exposição, relativo a duas práticas educativas – em Educação de Infância e 1.º CEB –, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC).

Esta composição textual reparte-se em três fases: a primeira reservada à contextualização e itinerário formativo, de ambas as valências educativas, uma segunda fase às seis experiências-chave, que achei pertinente no meu caminho de ação educativa desenvolvido durante as práticas, e uma última fase, mas não menos importante, reservada às considerações finais.

A Parte I fragmenta-se em duas secções, sendo que uma se destina ao percurso formativo referente à Educação Pré-Escolar e outra alusiva ao percurso formativo vivenciado no ensino do 1.º CEB. Em cada secção é apresentada a contextualização e caracterização do ambiente educativo onde decorreu a prática, inerente a cada nível escolar.

Na parte II deste relatório, são expostas seis experiências-chave que se assomaram no decorrer das práticas educativas: “Ler, antes de saber ler”, “O espelho da criança:

modelação do comportamento social” e “Abordagem de Mosaico: A viagem pelo JI de X”, sendo que estas três experiências-chave explanam factos determinantes da minha caminhada na EPE; no que concerne ao ensino do 1.º CEB, centralizo as minhas aprendizagens na “Comunicação professor-aluno e vice-versa” e na preocupação das escolas de hoje, mais propriamente se somos possuidores de instituições de inclusão ou exclusão – “Alunos com NEE: inclusão na sala de aula?”; por último, em articulação da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, debato-me sobre “A teoria versus prática: duas (novas) realidades de formação inicial”.

Na última fase, apresento as considerações finais respeitantes a todo o procedimento de aprendizagem, assumindo, uma vez mais, uma postura reflexiva e consciente enquanto futura Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB.

Em complementaridade, seguem em apêndice fotografias, textos e tabelas referentes às práticas em ambos os estágios.

Em jeito de sinopse, este Relatório Final, intitulado de “Saber ou não saber? Eis a questão”, nasce do culminar de experiências positivas, de sucessos e/ou insucessos, que emergiram das poucas certezas e das muitas dúvidas, fomentadas nestes últimos dois anos. Ficam as aprendizagens, nascem novas incertezas.

# **PARTE I**

—

## **CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS**



## **Secção A**

### *Educação Pré-Escolar*



## **Capítulo I – Contextualização e Intervenção da prática de ensino supervisionada**

“A educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender”

(Ministério da Educação, 2002, p. 93)

A Educação Pré-Escolar é estimada como a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida e tem como meta progredir o desenvolvimento das potencialidades da criança, estimulando as capacidades de expressão, de comunicação e de socialização. As Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997), preconizam o desenvolvimento integral das crianças e distingue-se pelas suas características próprias, baseando-se em experiências reveladoras que se proporcionam num ambiente estimulante, favorecedor e afável de aprendizagens. A educação pré-escolar culmina com a ação educativa da família, com a qual se deve estabelecer estreita cooperação (ME, 1997).

Este capítulo inicial centraliza-se na apresentação da contextualização e itinerário formativo, referentes à minha prática educativa em Educação Pré-Escolar. Numa primeira vertente, relativa à contextualização, compreendida na análise de documentos oficiais pertencentes ao agrupamento em questão. Posteriormente, é exposta uma descrição do itinerário formativo, seguida de uma análise cogitativa de três ensejos do percurso desenvolvido.

### **1.1. Contextualização da Instituição**

“O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p.31).

O local de estágio que me acolheu situa-se numa pequena freguesia, a sul do concelho de Coimbra, com quase quatro mil habitantes, possuindo dimensões proporcionais à sua morada de residência.

O Jardim de Infância (JI), pertencente à rede pública de escolas, construído em 2006, onde decorreu a prática pedagógica, destina-se a crianças com idades entre os três e os seis anos. Agrega-se a um Agrupamento de Escolas (AE) composto por três instituições de EPE, quatro do 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e duas escolas do 2.º e 3.º CEB. Num total perfaz 1472 de crianças e alunos inscritos(as) no AE, sendo que 173 frequentavam a EPE.

## **1.2. Caracterização e organização do Jardim de Infância**

O JI regia-se pelo horário de funcionamento compreendido entre as 8h e as 18h30, com componente letiva das 9h às 15h30, incluindo uma pausa para o almoço desde as 12h até às 13h30.

No que concerne ao espaço interior, o JI estava apto para receber até cinquenta crianças, divididas pelas duas salas que nele se inseriam. O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, refere que cada sala de atividades deve ter no mínimo 20 crianças e no máximo 25.

Em complementaridade com estes dois espaços, a instituição era composta por uma cozinha, um refeitório, duas casas de banho – uma para a equipa educativa e outra para as crianças –, um escritório e dois espaços de arrumos, cada um correspondente a uma sala de atividades.

Quanto ao espaço exterior – prolongamento e acesso direto às salas de atividades –, caracterizava-se por ser amplo, sem espaços verdes e, conseqüentemente, pavimentado, apoiado por uma multiestrutura com um escorrega e baloiço (Cf. Apêndice 1).

Segundo Spodek e Saracho (1998), todos os intervenientes da comunidade escolar cooperam na educação da criança, contribuindo com parte da sua essência no crescimento da criança.

Nesta linha de pensamento, na instituição, a equipa profissional era constituída por duas educadoras – uma desempenhava simultaneamente o papel de coordenadora do JI –, quatro auxiliares, três das quais responsáveis pela componente não letiva, e uma auxiliar referente ao programa POC<sup>1</sup>.

A instituição “além das suas componentes de aprendizagem e formação, deve constituir-se num pólo de aproveitamento das paixões e das sensibilidades individuais dos seus alunos” (Duarte & Gonçalves, 1996, p. 7). Os profissionais pela dinamização de Atividades de Animação de Apoio à Família<sup>2</sup> (AAAF) faziam, de igual modo, parte da equipa educativa do JI, assegurando a continuidade de atividades da componente não letiva.

No programa da instituição estavam presentes três atividades extracurriculares – de presença não obrigatória – da responsabilidade económica dos encarregados de educação: natação (45 minutos por semana), música (30 minutos por semana) e yoga (30 minutos por semana)<sup>3</sup>.

Esta instituição de Educação Pré-Escolar, durante o período de estágio, não possuía Projeto Curricular de Turma (PCT), nem Plano Anual de Atividades (PAA), nem Projeto Educativo (PE), embora seja habitual a elaboração dos mesmos nos estabelecimentos de EPE. Quanto aos modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar, nenhum se ressalva em particular.

---

<sup>1</sup> POC – Programas Ocupacionais: “medida de emprego que visa proporcionar a desempregados subsidiados ou em situação de comprovada carência económica uma ocupação socialmente útil, enquanto não lhes surgirem alternativas de trabalho ou de formação profissional” (IEFP - [http://www.rcc.gov.pt/Diretorio/Temas/MA/Paginas/Simplifica%C3%A7%C3%A3o-do-Acesso-aos-Programas-Ocupacionais-\(POC\).aspx](http://www.rcc.gov.pt/Diretorio/Temas/MA/Paginas/Simplifica%C3%A7%C3%A3o-do-Acesso-aos-Programas-Ocupacionais-(POC).aspx), 6 de maio de 2016, às 16h47)

<sup>2</sup> A partir desta página designarei AAAF como sigla para Atividades de Animação e Apoio à Família.

<sup>3</sup> Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) 2013/2017, “na Educação Pré-Escolar, as atividades de animação e de apoio à família (AAAF) são planificadas pelos órgãos competentes do Agrupamento, sendo responsabilidade dos educadores titulares de grupo assegurar a sua supervisão pedagógica e o acompanhamento da sua execução” (PAE, 2013/2017, p.29).

O Plano de Atividades de Turma<sup>4</sup> (PAT) era o único documento existente, diferenciando-se da outra sala de atividades do JI. Era possível aceder, também, e *online*, ao Regulamento Interno (RI) do Agrupamento assim como ao Projeto Educativo (2013/2017).

Este documento – PAT – “... integra estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família. [...] É da responsabilidade do educador titular de turma, [sendo] avaliado uma vez por período” (PE, 2013/2017, p. 31-32).

### **1.3. Caracterização do Grupo**

A prática educativa em EPE foi realizada numa sala constituída por um grupo de vinte e cinco<sup>5</sup> crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Em relação ao sexo, o grupo era constituído por treze crianças do sexo masculino e dez do sexo feminino. No que diz respeito às Necessidades Educativas Especiais (NEE) não se registava nenhum caso.

O grupo, na sua maioria, vivia nas freguesias no redor da instituição ou na localização da mesma e, relativamente ao meio social onde estavam inseridas, não tinha sido referenciado nenhum caso em que alguma das crianças tivesse grandes carências económicas, pertencendo, contudo, a um nível socioeconómico baixo-médio.

Devido à heterogeneidade de idades no grupo, a maior parte deste, à exceção de seis crianças, já tinha frequentado o jardim de infância, estando familiarizadas com o seu espaço, as rotinas e os materiais.

Para as crianças que frequentavam o JI pela primeira vez, segundo a educadora, não foi fácil a adaptação ao mesmo, uma vez que decorria o primeiro afastamento das

---

<sup>4</sup> Todas as referências ao PAT são alusivas à sua última avaliação, decorrente no 3.º período do ano letivo 2014/2015.

<sup>5</sup> O grupo durante o ano letivo apenas era constituído por vinte e três crianças, uma vez que duas nunca compareceram e não efetuaram o anulamento da matrícula.

famílias por longos períodos de tempo, assim “a diversidade de situações e a variedade de reacções das crianças que iniciam a educação pré-escolar exigem uma grande atenção, flexibilidade e receptividade por parte do educador” (ME, 2002, p.88)

Aquando da nossa chegada, estas dificuldades já tinham sido superadas com a cooperação entre a educadora e a restante equipa educativa, realçando sempre o afeto e a valorização por parte de todos os intervenientes. Segundo Vygotsky (1991) o educador tem um papel importante como provocador e mediador, sendo alguém que consiga promover e apoiar as crianças na sua organização de ideias.

No decorrer do estágio, o grupo mostrou-se participativo, dinâmico e curioso na participação das atividades, sendo que foi possível relatar os seus principais interesses no jogo simbólico (área da casinha – Cf. Apêndice 2), jogos em grupo ou de mesa – como os puzzles – ou na audição de histórias<sup>6</sup>.

Para que fosse possível ir ao encontro dos interesses de cada criança, no início do ano, a educadora procurou conhecer melhor “as expectativas, necessidades e interesses das crianças, distribuindo aos encarregados de educação uma ficha para registo das características e interesses dos elementos da turma e dos próprios.” (PAT, 2014/2015, p. 2). Em resposta, sendo estes os interesses da criança, destacou-se a curiosidade pelo mundo animal e natureza, a utilização de tecnologias, a leitura, a escrita e outros (PAT, 2014/2015, p.2).

No que respeita aos interesses dos pais, surgiram referências a aspetos relacionados com “o desenvolvimento pessoal e social das crianças, desejos/expectativas de continuidade do trabalho desenvolvido, perspectivando o sucesso na escola do 1.º ciclo de ensino básico” (PAT, 2014/2015, P.2).

Contudo, “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória” (OCEPE, ME, 1997, p.17) mas, que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, destacando que a criança deve

---

<sup>6</sup> Como área de interesse, a rotina diária iniciava-se com a leitura de uma história por parte do grupo educativo (educadora ou estagiárias).

ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte, ou seja, o acesso ao 1.º Ciclo de Ensino Básico, no que refere as OCEPE (ME, 1997).

Como estagiárias, neste período de estágio, tentámos sempre demonstrar interesse e gosto na preparação e orientação de atividades, que fossem do interesse das crianças e que, naturalmente, conseguíssemos a sua motivação e aquisição de conhecimentos, assim como, também, nos pareceu pertinente entender quais as suas dificuldades.

Algumas das fragilidades apresentadas pelas crianças do grupo centravam-se nas “brincadeiras pouco organizadas por parte das crianças de três anos;”, na “dificuldade no cumprimento de regras e nas rotinas do dia a dia do jardim de infância por parte das crianças de três anos;” ou “o grupo necessita de desenvolver a lateralidade, noções topológicas e outros conceitos básicos;” (PAT, 2014/2015, p.3).

Face a estas dificuldades, é importante que a criança vá “desenvolvendo [as] suas habilidades de pensamento e raciocínio à medida que adquirem a linguagem (...). O desenvolvimento cognitivo influencia o pensamento, os sentimentos e o comportamento das crianças (Seifert & Hoffnung, 1991, *cit in* Spodek & Saracho, 1994, p.79).

O grupo, na sua generalidade, tendo em conta os dissemelhantes níveis de temperamento ou desenvolvimento e pontos de interesse, “apresentavam níveis elevados de bem-estar e de implicação nas atividades, evidenciando usufruir bem da sua permanência no jardim de infância” (PAT, 2014/2015, p.1). Eram crianças unidas, sociáveis, participativas, espontâneas e curiosas.

O grupo foi estabelecendo relações entre si e com o adulto – “A relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação [educador]/[criança]” (Vieira, 2005, p. 9).

#### **1.4. Caracterização do espaço**

“A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: (...) amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e identificáveis pelas crianças (Zabalza, 1998, p. 51).

Os espaços e materiais da sala de atividades, para um melhor aproveitamento do grupo, estavam organizados por áreas associadas a diferentes domínios – biblioteca<sup>7</sup>, casa, loja, escrita, ciências, expressão plástica, jogos de construção e de mesa, garagem, banca de ferramentas<sup>8</sup>. Em complementaridade, “cada centro<sup>9</sup> deve ser planejado de modo a propiciar atividades baseadas nos interesses das crianças e que estimulem uma aprendizagem valiosa” (Spodek & Saracho, 1994, p. 127), uma vez que um centro de atividades é uma área da sala onde estão disponíveis, para a criança, materiais baseados nessa determinada área de conteúdo, de modo a estimular a aprendizagem da criança (*idem/ibidem*).

As áreas existentes na sala encontravam-se sinalizadas, estando adaptadas às exigências práticas das rotinas do grupo.

##### **1.4.1. Recursos materiais e equipamentos**

Dada a construção recente do JI, o mobiliário encontrava-se em bom estado de conservação. Era possível encontrar três armários na sala, sendo que um deles estava destinado à guarda de jogos didáticos – a prateleira mais baixa continha jogos para as crianças dos três anos, a segunda destinava-se às crianças de 4 anos e a última prateleira (a mais elevada) às crianças dos cinco anos.

Um das dificuldades do grupo dos cinco depreendia-se com o acesso aos mesmos jogos, uma vez que a prateleira mais alta se encontrava a uma altura superior à das

---

<sup>7</sup> A área da biblioteca inclui o canto de reunião do grupo e a zona para dramatizações.

<sup>8</sup> A designação das áreas já estava definida aquando do início do estágio (Cf. Apêndice 3).

<sup>9</sup> “Os termos cantinhos, centro de aprendizagem, centro de interesse e centros de atividades são, muitas vezes, usados para designar a mesma coisa. (...) são áreas com uma grande variedade de materiais, para estimular a aprendizagem das crianças” (Spodek & Saracho, 1994, p. 127).

crianças, o que invalida o trabalho autónomo e a diligência da própria criança (ME, 1998).

“A pressão do currículo não pode substituir o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças” (Zabalza, 1998, p. 50). O mesmo autor refere que as salas possuem espaços indistintos dificultam uma dinâmica de trabalho autónomo e focalizada na atenção da criança (1998).

Em bom estado de conservação e em número suficiente, na sala de atividades, era possível encontrar materiais diversificados para o grupo. Existia, também, múltiplos jogos com índole mais formal, estando relacionados com a intencionalidade educativa, como as áreas de conteúdo – Domínio da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, além do Conhecimento do Mundo.

Cada criança possuía um dossiê individual, onde guardava os seus trabalhos realizados. Estes dossiês eram arrumados num outro armário que se encontrava na sala de atividades.

Nas restantes áreas era possível encontrar livros, um quadro preto, dois quadros de cortiça – para exposição de trabalhos –, material de exploração e de jogo simbólico. Em complementaridade, existia uma área com mesas e cadeiras para a realização de trabalhos plásticos ou jogos de mesa.

### **1.5. Organização do tempo**

Em concordância com as OCEPE “O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (ME, 2002, p.40).

Segundo Zabalza (1998), o tempo educativo deve desempenhar um papel determinante, no instante de delinear o contexto no qual as crianças se mobilizam e atuam. Nesta linha de pensamento, as rotinas diárias organizam o tempo pedagógico, devendo respeitar as preferências e motivações da criança, não descuidando o seu bem-estar e as suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A rotina diária define “a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 224).

A rotina diária<sup>10</sup> iniciava-se às 8h com as AAAF até à reunião na sala de atividades, por volta das 9h. No decorrer da reunião, o grupo cantava as canções do Bom Dia, partilhava novidades, marcava as presenças e alterava o quadro do tempo – “O dia pode começar com uma reunião casual, (...) durante as quais [as crianças] podem partilhar informações ou histórias que trazem de casa” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 232).

No momento seguinte, às 9h30, ocorria a hora do conto – histórias, poesia, conversa informal, elaboração de textos livres ou leitura de imagens. Posteriormente, o grupo destinava o seu tempo ao trabalho autónomo, individual ou em grupo, além do lanche da manhã, seguido de atividade livre no espaço exterior.

Entre as 11h e as 11h30 decorriam atividades em grande grupo, como sessões de música ou movimento, debates ou jogos coletivos, entre outros. Seguidamente, o grupo destinava o seu tempo, novamente, ao trabalho autónomo, quer individual quer em grupo.

Às 12h o grupo dirigia-se à sala polivalente para almoçar, retornando por volta das 13h30 à sala de atividades para a realização de atividades propostas pela educadora – expressão corporal, dramatizações, expressão musical, expressão plástica, experiências ou culinária.

Para terminar o horário de componente letiva, o grupo, a partir das 14h, desenvolvia trabalho autónomo, individual ou em grupo, culminando com a avaliação de atividades e diálogo entre o grupo e a equipa educativa.

---

<sup>10</sup> A rotina diária descrita foi retirada do Plano de Atividades da Turma (2014/2015).

Finalizada a componente letiva, as crianças voltavam à sala polivalente, para as atividades de AAAF, finalizando a sua rotina diária<sup>11</sup>.

É importante referir que a rotina foi coerente, apesar de que nem sempre ter sido fácil conseguir um período de transição calmo e interessante para as crianças, entre as diferentes atividades. (Hohmann & Weikart, 1997).

### **1.6. Articulação / Comunicação Escola-Família**

As atividades desenvolvidas nesta vertente escola-família são fundamentais ao bem-estar da criança e, com isto, proporcionaram-se várias atividades planeadas para os pais, assim como pelos mesmos – “a participação dos pais requer que eles estejam ativamente envolvidos no funcionamento da escola” (Spodek & Saracho, 1994, p. 170).

Além de reuniões ou das cadernetas escolares, a exposição de trabalhos ou os projetos desenvolvidos, o convite aos pais, além de qualquer outra atividade, eram sempre originadas com o intuito de uma aproximação desejada e convicta de melhores resultados no aproveitamento e progresso social e cognitivo da criança.

Em contrapartida, os pais disponibilizavam-se, ao longo do ano, para realizarem diferentes atividades, como a confeção de bolachas, dramatizações ou na explicação da sua profissão<sup>12</sup>, demonstrando interesse na realização das atividades, realçando que muitos pais têm aptidões ou conhecimentos especiais, relacionados com as suas profissões, passatempos ou até com suas origens e interesses (Spodek & Saracho, 1994), proporcionando um maior envolvimento dos pais na rotina da criança no JI.

Foi possível constatar que existia uma ótima relação entre os encarregados de educação e a equipa educativa, sendo possível observar que os mesmos estavam sempre dispostos a trabalhar em conjunto, para e com a criança.

---

<sup>11</sup> A rotina apresentada sofreu alterações ao longo do ano, devido à realização de visitas de estudo, festas ou outras atividades. Além da necessidade de modificação por questões inerentes às dinâmicas de grupo e bem-estar, individual e coletivo, da(s) criança(s).

<sup>12</sup> Atividade organizada no âmbito da metodologia de projeto da Abordagem de Mosaico.

É fundamental desenvolver e cultivar a relação entre o JI e a família, na formação da criança, pelo que se torna cada vez mais impreterível a colaboração de ambas, respeitando a essência de cada uma. Aliás, “a comunicação e a cooperação entre [ambos] deve ser uma via de mão dupla, na qual um compartilha informações e aprende com o outro para benefício das crianças” (Siperstein & Bak, 1988, *cit in* Spodek & Saracho, 1994, p. 183).

## **2. Itinerário Formativo**

Entre o dia 13 de março e 17 de junho decorreu a prática pedagógica, três vezes por semana (quartas, quintas e sextas-feiras). Neste espaço de tempo apenas houve uma interrupção letiva, resultante das férias da páscoa.

O período de estágio foi dividido em dois estádios: o primeiro destinou-se à observação e conhecimento do contexto educativo do grupo, da educadora e da instituição. Foi-nos possível, também, a participação pontual em algumas atividades dinamizadas pela educadora; quanto ao segundo estádio, destinou-se à nossa<sup>13</sup> intervenção contínua.

### **2.1. Primeira fase: ambientação e observação**

Na fase de observação, a sala foi um campo de difusão de olhares. É um espaço de projeção de saberes, conhecimentos e aprendizagens. Um espaço livre de brincadeiras ou improviso. Um espaço onde a criança se sente bem e que proporcione a aquisição de conhecimentos, sendo que a observação permitiu a recolha de informação sobre o desempenho da criança, relativamente às destrezas desenvolvidas e das suas atitudes (Pais & Monteiro, 2002).

Segundo as OCEPE (ME, 1997), a observação constitui a base do planeamento e da avaliação, beneficiando a intencionalidade do processo educativo. Assim, é possível ter um conhecimento objetivo do grupo e de cada criança, sem ideias erróneas pré-

---

<sup>13</sup> A partir deste ponto, quando recorro à primeira pessoa do plural, refiro-me a mim e ao meu par de estágio.

concebidas. Num sentido pragmático, a observação inicial foi determinante, pois permitiu adquirir uma melhor compreensão das necessidades de cada criança e do grupo em geral.

A observação é uma técnica muito flexível, direta e inclusiva, permitindo – e permitindo-me –, uma multiplicidade de informações acerca das preferências das crianças e das suas precisões.

No contexto educativo, investi numa observação refletida, organizada e delineada que me permitisse qualidade interpretativa do observado. Procurei sempre registar o (des)envolvimento das crianças em vários momentos da sua rotina, através de um olhar atento às características e dinâmicas do grupo, ou seja, permitiu-me uma melhor perceção das aprendizagens e do trabalho desenvolvido pelo mesmo.

Em complementaridade, foi-me possível, também, compreender as relações entre as crianças e entre estas e a educadora cooperante (EC).

Esta fase foi muito útil para a preparação de atividades, que tivessem como objetivo as preferências e expectativas das crianças assim como o desenvolvimento de algumas competências.

A orientadora de prática educativa, desde o primeiro dia de prática, permitiu-nos o contacto direto com o grupo, além que cedêssemos um apoio direto e individualizado a cada criança, caso esta necessitasse. A observação fez parte do processo de ensino/aprendizagem e quanto mais tivermos uma atitude consciente e intencional, mais eficaz se tornava como instrumento de conhecimento e como das técnicas ou estratégias de avaliação do educador (Figueiredo, 2002).

Ao longo desta fase, consegui analisar a organização do ambiente educativo que promovia a evolução do grupo e a gestão dos recursos e materiais como utensílios de aprendizagens efetivas e significativas, além das interações presentes. Em complementaridade, percebi que o grupo era comunicativo, energético e curioso, sendo que as crianças com três ou quatro anos apresentavam maiores dificuldades de foro linguístico. Com isto, a educadora pediu-nos que utilizássemos vocabulário distinto e que enriquecesse o das crianças, colmatando, em parte, estas dificuldades.

Tentámos nunca descurar o reforço social e positivo, despertando as potencialidades, a evolução e a superação das dificuldades individuais de cada criança do grupo.

## **2.2. Segunda fase: Integração**

Esta segunda fase – integração –, tinha como objetivo a nossa integração no contexto educativo, através do desenvolvimento de atividades pontuais.

A interdisciplinaridade é importante no currículo e na aquisição de conhecimentos das crianças, com isto “pensar de modo a que o pensamento se não se auto-limite, se não linearize e se não uniformize, mas sim se expanda, corra o risco de encontrar novas vias” (Levy, 1994, p. 14).

Muito mais além da transversalidade de conteúdos, é fulcral que, na concretização de atividades e/ou brincadeiras livres, se diligenciem circunstâncias de formação pessoal e social para a criança.

Segundo Hohmann & Weikart (2011), devemos promover momentos para a educação de valores, em conjunto com um contexto de cooperação, partilha e interajuda de cada criança, respeitando as suas habilidades e adversidades.

No período desta segunda fase, planificamos e orientamos várias atividades pontuais, relacionadas com o projeto “Abordagem de mosaico – os espaços do JI”, que o grupo intitulou de “A viagem pelo JI de X<sup>14</sup>”.

Dar voz às crianças foi a principal característica deste projeto, que se centrava na criança e que deve estar sempre presente no ambiente educativo. A abordagem de mosaico consistiu em ouvir as crianças, no que diz respeito aos espaços da instituição.

Este projeto estava estruturado em três fases: na 1.ª fase fomos ao encontro das perspetivas da criança; na segunda fase, em grupo, discutiu-se o material existente no

---

<sup>14</sup> A letra X representa o nome da instituição onde decorreu a prática educativa.

Jl e como ele influenciava a rotina diária do grupo; por último, as crianças decidiam sobre as áreas que teriam continuidade e as que iriam sofrer alterações.

Foi fundamental dispormos de ferramentas que nos ajudassem nestas fases, como a observação, o registo escrito, as entrevistas – aos participantes, encarregados de educação e equipa educativa –, além das máquinas fotográficas.

Foi imprescindível perceber a perspetiva da criança em relação aos espaços do Jl, ou seja, como é que esta os descrevia e representava, assim como as suas experiências nesses contextos, além do que cada uma sentia e valorizava.

No final do projeto, propusemos a alteração dos espaços que não despertavam qualquer interesse na criança. Todo o projeto ficou registado num tapete final: a manta mágica.

“Um dos desafios para os adultos, seja como profissional ou pais e encarregados de educação, é encontrar maneiras novas e sensíveis de se envolver e se comunicar com crianças pequenas” (Clark, 2005, p. 54).

Outras atividades, também por nós orientadas, desenvolveram-se devido a comemorações especiais, como o dia da mãe ou o feriado de 25 de abril. Destaco, também, as atividades relacionadas com o tapete contador de histórias, que consistia na leitura dinâmica e interativa de uma história<sup>15</sup>, através da utilização de materiais representativos da história.

É importante referir que, ainda, dinamizamos outra atividade igualmente determinante. O “*Massage in schools programme*”<sup>16</sup> consistia numa massagem com efeito relaxante, que ajudava as crianças a melhorar o seu nível de empenho e participação. Em diferentes vertentes, esta atividade podia ser realizada em grupo ou

---

<sup>15</sup> Esta atividade foi dinamizada por duas vezes, sendo que foram lidas duas histórias diferentes em cada sessão.

<sup>16</sup> “*Massage in Schools Programme*” é um programa de massagens e relaxamento realizado em mais de trinta países, sendo que já existem vários estudos sobre esta técnica. Estes estudos referem que existem benefícios da massagem nas escolas e num ambiente escolar, acelerando o desenvolvimento do cérebro e aumentando os níveis de cuidados maternos e de estimulação tátil – componente fundamental nas fases iniciais de desenvolvimento. Representa outros benefícios, como a diminuição da agressão na interação com outras crianças.

em pares, comportando de forma harmoniosa e despertando díspares sensações. Na concretização desta atividade, é possível acrescentar histórias ou objetos, para que a criança possa tentar adivinhar. Um dos objetivos desta atividade foi desenvolver a imaginação e a criatividade.

Concluo que “uma qualidade da actividade humana caracteriza-se pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiência do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico” (Laevers, 1993, *cit in* Oliveira-Formosinho, 2009, p.13).

### **2.3. Terceira fase: Implementação**

Finalizando a nossa intervenção enquanto estagiárias, deu-se o nascimento do projeto final. Procuramos dar-lhes momentos de experimentação e de consideração, sobre o que sabiam e o que precisavam saber, o que queriam descobrir. Que fossem à descoberta de elucidações e vivências para a composição de aprendizagens.

Nesta terceira fase, a nossa intervenção desenvolveu-se em volta de um projeto, intitulado de “O mundo da seda”, que surgiu do interesse do grupo, uma vez que uma criança levou para o JI bichos da seda e despertou, desde o primeiro momento, um interesse, originando que as crianças se mostrassem curiosas e motivadas sobre um tema completamente novo e diferente.

“Um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. (...) poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 3), assim como tem que ser do interesse das crianças, surgindo da sua importância para com o tema.

O projeto dividiu-se em quatro fases – fase I: definição do problema; fase II: planificação e desenvolvimento do trabalho; fase III: execução e, por último, fase IV: divulgação/avaliação.<sup>17</sup>

Na fase I – definição do problema – formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar: “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (Munari, 1982, cit in Vasconcelos et al, 2011, p.14). Inicialmente definimos a nossa questão de partida: “Como se dá a metamorfose dos bichos da seda?”<sup>18</sup>

Na fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho – “Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade?” (Vasconcelos et al., 2011, p. 15). Para iniciarmos esta fase, elaboramos uma teia de conceitos (Cf. Apêndice 4) e uma árvore onde o grupo colocaria as questões que queriam saber e, posteriormente, num cesto quando já soubessem a resposta. Dividimos tarefas de pesquisa, ou seja, quem, como e onde obteríamos as informações necessárias ao nosso projeto.

Com a Fase III – Execução – promoveu-se “uma análise crítica e rigorosa dos espaços, do equipamento e dos materiais que introduzimos, tornando-se a sala de atividades e o próprio jardim de infância (...)” (Vasconcelos et al., 2011, p. 16). Ao longo desta fase, fomos realizando diversas atividades que respondessem à questão de partida e a outras perguntas que fossem surgindo no decorrer do projeto.

---

<sup>17</sup> Por cada definição de fase, irei proceder à explicação e descrição do projeto desenvolvido durante a prática.

<sup>18</sup> Como os bichos da seda chegaram à sala muito antes de iniciarmos o projeto, elaboramos um livro de registo semanal sobre os bichos da seda. Assim, conseguíamos acompanhar o seu crescimento e, consequentemente, as suas alterações metamórficas.

A primeira atividade contou com a intervenção de uma mãe veterinária, que se disponibilizou para explicar o ciclo de vida dos bichos da seda (Cf. Apêndice 5).

Outra atividade, a destacar, foi a experiência da seda, ou seja, retirar a seda dos casulos. Esta experiência foi motivadora para as crianças, que se mostraram empenhadas na atividade. Lemos algumas histórias sobre a seda, sobre borboletas ou os bichos da seda.

Uma destas histórias foi o ponto de partida para terem conhecimento que os chineses tiravam a seda dos casulos para tecerem roupa e que eles também o poderiam fazer. A história foi uma estratégia de incentivo, utilizada por nós, para que despertasse mais interesse e motivação na descoberta desta história, antiga e distinta.

Além disto, também propusemos outras atividades, como conjuntos de números, simetrias e ciclos da metamorfose dos bichos da seda (Cf. Apêndice 6). Desenvolvemos, também, a expressão plástica, através da obra de um pintor brasileiro, chamado Romero Britto.

“O segundo grande desafio curricular é o da multiplicidade e/ou polivalência das áreas formativas.” (Zabalza, 1998, p. 21). Complementando, com as OCEPE, há uma construção do saber que se processa de forma integrada, além das inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos (ME, 1997). Há que contemplar a articulação das áreas/conteúdos.

Durante o planeamento de atividades, achámos importante que as diferentes áreas de conteúdo fossem consideradas como referências de experiências e oportunidades educativas e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente (ME, 1997).

Por último, a Fase IV – divulgação/avaliação –, sendo que “esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos et al., 2012, p.17). A apresentação do projeto contou com a presença da família e da equipa educativa do JI, que tiveram direito a um lanche com bolos feitos pelas crianças (Cf. Apêndice 7).

Nesta apresentação, o grupo realizou uma minipeça de teatro, que incluía uma canção e uma interpretação de um texto feito pelas crianças, sintonizando a representação com os fantoches. Posto isto, apresentaram os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto, terminando com o lanche. Como lembrança, os pais tiveram direito aos ovos das mariposas, que já tinham concluído o ciclo de vida dos bichos da seda e que, mais tarde, iniciariam um novo ciclo.

Deste modo, foi feita a divulgação do nosso projeto. Além de qualquer registo escrito<sup>19</sup> ou visual, a partilha com os que lhes são mais importantes, foi o que determinou a nossa<sup>20</sup> escolha, revelando a importância da presença dos pais, uma vez que “quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças pode ir além da sala, e a aprendizagem na escola e em casa podem se complementar mutuamente” (Spodek & Saracho, 1994, p. 167).

Além da divulgação, esta fase implicou uma avaliação geral do projeto, pois é “útil que as crianças e o [educador] reflitam sobre as capacidades, as técnicas, as estratégias e os processos de exploração que as crianças utilizaram” (Katz & Chard, 1997, p. 258).

Para nós, foi fundamental escutar a opinião de cada criança, pois estas têm o direito de se expressar, independentemente do meio pelo o qual o façam. Com isto, transcrevo o parecer de três crianças:

"Eu gostei de tirar o fio-de-seda dos casulos e também gostei de pôr a lã nas letras e gostei de aprender sobre os bichos-da-seda e também gostei de e de ir à volta da escola tirar as fotografias e gostei de pegar nos bichos-da-seda." – Criança M.M.

"Gostamos das coisas que vocês trazem, (...) como os bichos da seda. São giras." – Criança R.B.

"Gostei de tirar a seda e fazer a experiência do vulcão, dos bichos-da-seda e das borboletas." – Criança L.

---

<sup>19</sup> No momento da divulgação foi possível aos pais deixarem uma mensagem com a sua opinião sobre o projeto ou outro qualquer assunto (Cf. Apêndice 7).

<sup>20</sup> Em debate com o grupo, a EC e, nós, estagiárias decidimos fazer a divulgação nestes termos.

No decorrer destas quatro semanas, vivemos momentos ricos em aprendizagens – tanto para eles, como para nós –, de convivência e de permuta de saberes. Todos os intervenientes do projeto aprenderam sobre os bichos da seda. Acompanhamos o seu crescimento (Cf. Apêndice 8).

Foi importante darmos voz às crianças, literalmente. Sabermos a sua importância no momento de planificar, com e para elas. Sabermos o nosso papel, enquanto agente educativo, e o seu valor na orientação da criança, realçando aos seus momentos de raciocínio e de problematização como agente próprio e ativo do seu desenvolvimento.

Quando começamos esta viagem sabíamos que as crianças não estavam adaptadas à metodologia de projeto e foi importante arranjar estratégias para orientação e “chamar” o sentido de intervenção necessário no projeto.

Contudo, podemos dizer que responderam muito bem às nossas expectativas e foi evidente o seu empenho e envolvimento, assim como o do meio circunscrito, uma vez que “no trabalho de projeto, as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua atividade e a seleccionar tarefas que elas próprias possam controlar (...) tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem” (Katz & Chard, 1997, p. 27).



## **Secção B**

### *Ensino do 1.º CEB*



## **Capítulo II – Contextualização e Intervenção da prática de ensino supervisionada.**

“O programa do 1.º Ciclo de Ensino Básico afirma que as práticas escolares devem ser facilitadoras de aprendizagens significativas, diversificadas, integradoras, activas e socializadoras” (Cavaco, 1995, p. 5).

Sabemos que nenhum Homem nasce dotado de saber ele tem, pois, a necessidade de adquirir uma postura inovadora e independente, face a um contexto educativo cada vez mais exigente.

Este capítulo inicial centraliza-se na apresentação da contextualização e itinerário formativo, referentes à minha prática educativa no ensino do 1.º CEB. Numa primeira perspetiva, relativa à contextualização, assimilada na análise de documentos oficiais pertencentes ao agrupamento em questão e recorrendo à primeira fase – observação – do itinerário formativo. Posteriormente, será exposta uma descrição do itinerário formativo, seguida de uma análise reflexiva das várias fases do percurso desenvolvido.

### **1. Contextualização**

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

O Agrupamento de Escolas (AE), onde decorreu a minha prática educativa, na valência do 1.º CEB, situa-se a norte do concelho de Coimbra. Em concordância 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 [diferentes] níveis de ensino”.

Este agrupamento é residido por escolas que se localizam num contexto cultural e socioeconómico desfavorecido, gerando a preocupação de um maior risco de insucesso e de renúncia. Nesta linha de pensamento, o mega agrupamento propõe aos

alunos uma oferta curricular diferenciada com alternativas culturais e educativas, proporcionando igualdade social.

Como escolas de pertença, o agrupamento é constituído por vinte e cinco estabelecimentos de educação e ensino. Em complementaridade com a escola sede, o agrupamento é composto por catorze Escolas Básicas do 1.º ciclo e dez Jardins de Infância, permanecendo distribuídas por nove freguesias.

No presente ano letivo – 2015/2016 – o AE tem inscritas 1681 crianças/alunos, distribuídos por catorze grupos de 281 crianças na educação pré-escolar, 930 alunos no 1.º CEB, em cinquenta turmas, além de 470 alunos no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Em subsidiariedade, existem nove turmas de percursos curriculares opcionais, duas turmas de cursos de educação e formação e mais duas turmas de cursos de educação e formação de adultos.

No que concerne à estrutura de gestão pedagógica, o AE é composto pelo Conselho Geral, pela Direção, pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Administrativo.

O Conselho Geral, nos termos e efeitos do n.º 4 do artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo, que certifica a participação da comunidade educativa, é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do AE.

A administração e gestão do agrupamento – nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial – ficam a cargo da Direção do AE.

Em relação ao Conselho Pedagógico, este coordena e supervisiona a pedagogia e a orientação educativa do agrupamento, especificamente os domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

Por último, o Conselho Administrativo responsabiliza-se pela matéria administrativo-financeira, nos termos da legislação em vigor, e é constituído por um Presidente, uma Vice-Presidente e uma Secretária.

O AE rege a sua intencionalidade educativa centrada em diversos documentos oficiais de orientação, como o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o Projeto Curricular do Agrupamento (PCA), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI).

Importa acrescentar que, no meio circundante ao agrupamento, é possível apresentar um alargado património arquitetónico, cultural e tradicional.

## **1.2. Caracterização da instituição**

A escola básica onde realizei a minha prática pedagógica situa-se no concelho de Coimbra, à distância de doze quilómetros da mesma. É uma freguesia, inserida no meio rural, constituída por inúmeros lugares, sendo que a sua população se aproximava dos 5000 habitantes.

Exposta a caracterização do meio envolvente, as famílias encontram-se num nível socioeconómico “médio” e “médio baixo” devido a várias situações espontâneas, como as habilitações literárias dos encarregados de educação ou a falta de emprego.

A instituição dispunha de instalações aceitáveis, sendo que a sua estrutura ostentava um edifício do tipo Plano Centenário, com dois pisos, que alardeava quatro salas de aula, apesar que só três é que se encontravam em funcionamento. A quarta sala era, na sua maioria das vezes, usada para o Apoio e/ou na Educação Especial.

Regista-se que a escola não possuía um refeitório e, conseqüentemente, os alunos deslocavam-se a um Centro de Solidariedade Social, com aceso direto à escola, para confeccionarem as refeições. Outro aspeto, menos positivo da escola, é o facto desta se encontrar fechada durante a hora de almoço (12h30m às 14h).

Destaca-se o espaço exterior por ser enorme e amplo (Cf. Apêndice 9), onde se encontravam o campo de jogos e o telheiro, sendo que este era suficientemente grande para as crianças brincarem em dias de chuva.

Em relação à população escolar, no ano letivo 2015/2016, a instituição tinha 56 alunos, distribuídos por três salas. Uma destas era constituída por duas turmas do 1.º

e 2.º ano, com vinte e quatro alunos. Outra das salas era formada por vinte alunos do 3.º ano, enquanto a sala do 4.º ano, a mesma que nos<sup>21</sup> acolheu, é composta por treze alunos.

A nível de recursos humanos, a escola possuía dois elementos de pessoal auxiliar e seis relativos ao corpo docente, sendo que cada turma dispunha de um professor titular, além de duas professoras para o Apoio Educativo e uma de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

### **1.3. Caracterização do grupo<sup>22</sup>**

Para conseguir ter um conhecimento objetivo da turma e de cada criança, sem ideias erróneas pré-concebidas, a observação inicial foi determinante no decorrer da prática, permitindo adquirir uma melhor compreensão das necessidades existentes neste contexto, tornando-se fundamental para o amadurecimento profissional, na medida que permite articular a teoria à prática.

A turma era composta por treze alunos, sendo que todos frequentaram a Educação Pré-Escolar, dois do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades entre os nove<sup>23</sup> e os onze<sup>24</sup> anos. Dois dos alunos, desta turma de 4.º ano, tinham acompanhamento de apoio educativo e outras duas crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Na turma registavam-se três retenções (uma do sexo masculino e duas do sexo feminino), todas decorridas no 2.º ano de escolaridade<sup>25</sup>.

Aquando do início do estágio fomos advertidas para as enormes dificuldades de aprendizagem da turma. Segundo a professora titular da turma, e que também era nossa professora cooperante (PC), dos doze alunos da turma, quatro tinham apoio

---

<sup>21</sup> A partir deste ponto, quando recorro à primeira pessoa do plural, refiro-me a mim e às minhas colegas de estágio.

<sup>22</sup> As informações aqui transcritas resultam da observação do grupo de estágio e do diálogo com a professora cooperante, uma vez que não foi possível consultarmos o Projeto Curricular de Turma.

<sup>23</sup> Dados registados aquando do término do estágio.

<sup>24</sup> Dados registados aquando do término do estágio.

<sup>25</sup> No presente ano letivo, encontram-se no 4.º ano de escolaridade.

educativo ou NEE e os restantes alunos apresentavam resultados muito baixos, sendo que a turma apresentava média de 3,1 (0-5) valores no primeiro período, do ano letivo 2015-2016.

Os alunos referenciados ostentavam mais dificuldades de aprendizagem no que concerne a compreensão, a aquisição e aplicação de conceitos, a expressão oral/escrita e, conseqüentemente, a produção de textos escritos. Relativamente à matemática, estes alunos encontravam mais obstáculos no raciocínio lógico/abstrato, na capacidade de resolução de problemas e no conhecimento de noções matemáticas.

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

Sabemos que é difícil motivar os alunos nas suas tarefas de aprendizagem e, assim sendo, o professor tem de assumir este papel. Todavia, vários estudos têm-se centrado no facto que não deve ser só o professor a proporcionar oportunidades de aprendizagem (Wallon, 1998), mas, também, “ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, padrões elevados e uma atitude atenta levam a uma maior persistência dos alunos do que outros ambientes” (Arends, 1995, p. 116).

É imprescindível que o ambiente educativo seja ajustável aos diferentes contextos da turma, uma vez que, influência o desempenho dos alunos, de forma positiva ou negativamente (Zabalza, 1998).

### **2.1. Organização do Espaço pedagógico**

Uma organização de sala de aula bem-sucedida é aquela que “mantém um baixo nível de comportamentos desviantes e produz um alto nível de envolvimento na tarefa” (Kounin, 1970, *cit in* Ferreira & Santos, 2000, p. 41).

A sala de aula (Cf. Apêndice 10) era composta por quinze mesas, ordenadas em quatro filas de dois, três ou quatro elementos, uma vez que esta organização<sup>26</sup> (Cf. Apêndice 13) “é mais adequada a situações em que o professor quer a atenção

---

<sup>26</sup> A disposição da sala de aula, apesar do seu modo tradicional, se necessário poderia sofrer alterações, tornando-se, assim, flexível.

focalizada numa direção” (Richardson, 1995, p. 93), além que a “situação em filas proporciona um menor número de interações dos [alunos] entre si e um maior controlo da atenção por parte do professor” (Ferreira & Santos, 2000, p. 44). Torna-se essencial referir que cada mesa disponibiliza dois lugares, contudo os alunos estavam sentados individualmente, isto porque havia mais carteiras do que alunos e, objetivamente, a orientadora cooperante decidiu colocá-los nesta disposição, de modo a evitar e/ou reduzir conversas paralelas.

Sucedeu-se a mesa da professora titular que estava situada no canto inferior esquerdo da sala, alternando um pouco da disposição tradicional (Cf. Apêndice 11), apesar “de ser fisicamente possível prestar atenção em qualquer lugar da sala, algumas localizações facilitam esse acto, enquanto outras o tornam difícil” (*idem/ibidem*, p.45).

Neste espaço, foi ainda possível encontrar um computador (Cf. Apêndice 12) e respetivo material de projeção, além do indispensável quadro de ardósia. Junto à mesa da professora titular, situava-se um armário que continha alguns materiais didáticos, bem como material escolar disponível para empréstimo aos alunos. O espaço da sala de aula disponibilizava, também, cacifos individuais e uma sala de arrumos.

É relevante dar a conhecer um espaço amplo, situado no fundo da sala, em que nos foi possível constatar, durante o período de observação, o seu mau aproveitamento, uma vez que não foi nenhuma vez utilizado. Aquando da nossa intervenção, o espaço tornou-se parte fundamental do projeto “Multiatividades<sup>27</sup>”, concebendo uma nova área na sala, visto que nos centros de atividades “são oferecidos materiais baseados [numa] área de conteúdo ou tópico, para estimular a aprendizagem da criança” (Spodek & Saracho, 1994, p. 127).

Por fim, a sala de aula era um espaço “bem iluminado, bem ventilado e bem aquecido” (*idem/ibidem*, p.126), gerado por uma fileira de janelas largas que tornava o espaço agradável. “São várias as maneiras segundo as quais os professores podem

---

<sup>27</sup> O projeto “Multiatividades” fez parte da nossa intervenção, na prática educativa, e será explanado desde a pág. 43 até à 46.

criar salas de aula personalizadas, onde os alunos sejam entendidos como protagonistas ativos que se podem diferenciar entre si no âmbito das aprendizagens que realizam” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14).

## **2.2. Organização do Tempo pedagógico**

“Uma rotina diária determina horários para diferentes atividades de aprendizagem” (Spodek & Saracho, 1994, p. 136), além que o tempo educativo compreende as atividades individuais e de pequeno e/ou em grande grupo, proporcionando aprendizagens diversificadas e significativas (Arends, 2008). Assim sendo, e considerando as características da turma e as concisões individuais de cada um dos alunos, a gestão do tempo e a organização do espaço devem estar conectadas entre si.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) (LBSE) defende que o ensino do 1.º CEB é globalizante e as várias áreas curriculares devem ser abordadas de modo articulado, e, como isto, promover a interdisciplinaridade (ME, 2004). A professora seguia um horário (Cf. Apêndice 14) elaborado pelo AE, onde as disciplinas eram abordadas separadamente, contudo o mesmo era flexível e adaptável se a professora titular assim o entendesse, de modo a que não houvesse uma rotura entre as áreas curriculares, assim como na finalização de conteúdos que necessitavam de uma maior consolidação e de um melhor aproveitamento da turma, apoiando que “a flexibilidade é necessária em qualquer rotina” (Spodek & Saracho, 1994, p. 136), de modo que é preciso achar um equilíbrio a longo prazo, para que as crianças não se envolvam em todas as áreas do currículo, todos os dias (*idem/ibidem*).

Comparativamente às regras de funcionamento, estas estavam afixadas num dos *placards* da sala, porém não apurámos nenhuma especial atenção, por parte da professora, para as mesmas, justificado pelo comportamento adequado da turma, em contexto de sala de aula.

### **3. Organização das experiências educativas**

#### **3.1. Práticas da professora titular**

No que se refere à metodologia adotada pela professora cooperante, foi-nos possível constatar que esta se restringia às planificações mensais, elaboradas pelo agrupamento, e, a partir dessas, planificava e elaborava os seus planos de aula diários. Relativamente à metodologia de trabalho por projeto, em diálogo com a docente, percebemos que esta desenvolvia a mesma, esporadicamente, só que, no entanto, ainda não se tinha proporcionado com turma em causa.

Os recursos didáticos mais utilizados pela professora foram os manuais escolares e as fichas, sendo que estas tinham a finalidade de consolidar, rever conceitos e avaliar, ainda de modo informal, as aprendizagens de cada aluno. Por vezes, a docente recorria ao computador e ao projetor para exibir vídeos ou resolver exercícios interativos.

No decorrer do período de observação, certificámos a disponibilidade de alguns materiais procedentes de manuais de apoio ou das editoras, que posteriormente seriam afixados na sala de aula. Por outro lado, não nos foi possível observar nenhum material produzido, em contexto sala de aula, pelos alunos com o contributo da docente titular, sendo que é necessário “permitir aos alunos que se ajudem a conceber produtos<sup>28</sup> em torno de objetivos de aprendizagem essenciais” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 23).

Em especificidade às situações de aprendizagem, foi-nos possível verificar que a docente privilegiava o trabalho individual, ou seja, em diálogo com esta, percebemos que raramente desenvolvia trabalho em pequenos grupos ou trabalhos coletivos, pois defendia que a turma ainda não estava preparada para esta metodologia, uma vez que cada aluno necessitava, individualmente, de desenvolver a sua independência na realização das tarefas solicitadas. No entanto, a sala de aula permitia esta modalidade de trabalho, pela sua flexibilidade e facilidade de alteração.

---

<sup>28</sup> O termo produtos é utilizado para referir os itens que o aluno pode utilizar para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer em resultado de um período de estudo (Tomlinson & Allan, 2002).

“É muito importante saber comunicar e ser. Aprende-se a ser.” (Medeiros, 2006, p. 162). A comunicação centraliza o fator educação que partia, em grande parte, da professora para os alunos.

No que concerne às suas práticas, observou-se, maioritariamente, aulas de ordem expositiva, que “são claras e directas, nomeadamente para ajudar os alunos a adquirir, a assimilar e a reter informação” (Arends, 1995, p. 280). Contudo, este método expositivo, não oferece muitas alternativas aos alunos para explorarem conteúdos de uma forma mais lúdica e envolvente, mas, acima de tudo, “[ativo], competente e, como tal, [o aluno] protagonista da sua própria aprendizagem” (Lino, 2013, p. 110).

Em complementaridade, destacam-se vários momentos em que a professora se disponibilizava a dar voz aos alunos para a resolução de problemas, maioritariamente ocorridos fora da sala de aula.

Torna-se essencial referir que observámos diversos momentos de *feedback* positivo, por parte da professora, como forma de fortalecer e estimular o empenho no trabalho realizado pelos alunos, realçando a importância de o fazerem para benefício próprio.

Foi-nos possível verificar, também, um grande envolvimento entre a professora cooperante e a docente especializada em ensino especial, sendo que esta relação apenas beneficiava os alunos que dispunham de apoio individualizado.

### **3.2. Planificação e avaliação**

Cada aluno, com intencionalidade educativa individual, tinha o seu próprio plano com estratégias e currículo, para que pudesse desconstruir as suas barreiras de aprendizagem e adaptar-se ao currículo da turma. A título de exemplo, apresento alguns métodos para uma maior aprendizagem coletiva, seguida pela professora titular: Diferenciação pedagógica e ensino individualizado, respeitando o ritmo de cada aluno; Incentivo e valorização de hábitos/métodos de trabalho e organização; Adequação de materiais aos diferentes ritmos de aprendizagem; Aprendizagem cooperativa; Implementação de medidas educativas de apoio educativo/atividades de

remediação para alunos com dificuldades de aprendizagem; Valorização dos bons comportamentos, enquanto estratégia motivadora de mudança; Envolvimento dos pais nas tarefas escolares; Utilização da caderneta para informar os Encarregados de Educação de situações de incumprimento continuado/grave de normas e/ou sempre que se justificar.

A avaliação é um “processo sistemático para determinar até que ponto os objetivos foram atingidos, [além de identificar] as causas de problemas de aprendizagem” (Tavares & Alarcão, 1985, p. 175). Importa referir que avaliação não pode ser confundida com classificação, embora esta se baseie naquela (*idem/ibidem*).

No que concerne à avaliação, no decorrer da prática educativa, esta centrou-se na correção dos trabalhos de casa, na resolução de exercícios e nas fichas sumativas de avaliação. Estes métodos de avaliação demonstraram as dificuldades individuais de cada aluno, sendo que se tornava importante percebermos e colmatarmos – aluno e equipa educativa – as suas fragilidades.

### **3.3. Envolvimento e participação da família**

“A relação entre a escola e a família constitui uma relação complexa” (Silva, 2002, p. 97), sendo que o contexto e as dimensões da participação dos pais na escola tornam a relação entre os professores e os encarregados, em simultâneo, num paradigma repleto de virtualidades e dificuldades (*idem/ibidem*).

É imprescindível unir a escola e a família, proporcionando momentos ativos e autónomos às crianças, além que os pais e/ou os encarregados de educação devem demonstrar interesse no percurso escolar dos seus filhos/educandos, assim como participarem nas suas atividades. Todavia, não foi possível criar esta proximidade da turma e professora com os encarregados de educação, nem com a associação de pais.

#### **4. Itinerário formativo**

Entre o dia 19 de outubro de 2015 e 27 de janeiro de 2016 decorreu a prática pedagógica, três vezes por semana (segundas, terças e quartas feiras). Neste espaço de tempo apenas houve uma interrupção letiva, resultante das férias do Natal.

O período de estágio foi dividido em duas fases: a primeira, durante as três primeiras semanas, destinou-se à observação e conhecimento do contexto educativo da turma, da professora cooperante e da instituição. Quanto ao segundo estágio, destinou-se à nossa<sup>29</sup> intervenção contínua com a turma.

##### **4.1.Primeira fase: observação e integração**

Face a um contexto educativo mais exigente, nasce a preocupação de adquirir uma postura inovadora e cooperante, aliada à curiosidade e aprendizagem sobre o meio envolvente em que nos inserimos.

Nesta fase inicial, neste novo contexto escolar, foi-nos pedido que observássemos a turma e os seus recursos, assim como a prática da professora cooperante. Surgiu a oportunidade de refletir sobre o que é um profissional da educação, percebendo como se torna ambígua esta denominação.

Na teoria, um profissional da educação deve reunir competências de alguém que produz conceitos, executando-os. Este “identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante o seu acompanhamento.” (Perrenoud, 2002, p.11). Enquanto, na prática, devem ser portadores de autonomia, baseada nas suas competências reais e na sua ética, pois assumem uma responsabilidade moral e cívica, de que nada leviana é.

É importante refletir sobre isto, uma vez que só “reflectindo poderemos questionarmos e questionar a realidade em que nos encontramos inseridos” (Cardoso, Peixoto, Serrano, & Moreira, 1996, p. 82), interpolar o mesmo sentido refletido com as nossas ações, aquando das nossas intervenções pedagógicas; incidir na ação e

---

<sup>29</sup> A partir deste ponto, quando recorro à primeira pessoa do plural, refiro-me a mim e às minhas colegas de estágio.

sobre a ação, refletir assertivamente sobre aquilo que fazemos todos os dias, entendendo o que nós geramos, muitas vezes, causa um efeito espelho na criança.

Segundo Dewey (1933), a reflexão é uma forma própria de pensar. É um ato que implica uma investigação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga “acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, [além de evidenciar] os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (*cit in* Alarcão, 1996, p.175).

A observação – “ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 109) – reflexiva orienta o agente à evolução profissional e a diferentes processos de abranger, reconsiderar e dissipar determinadas situações.

Não obstante à reflexão, a observação é uma característica valedoura como estratégia de recolha de informação e como progresso de uma atitude reflexiva, analista e mobilizadora, é “um dos dispositivos de análise cujas potencialidades [podemos] descobrir” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 29). Permitiu-me o ajuntamento de informação, que é útil na consciencialização de parte do que é ser professor e de que modo se deve proceder, tendo perceção que nada é inalterável, para a construção de perspetivas de desenvolvimento e aperfeiçoamento das ações que desenrolamos nas práticas educativas.

Segundo Alarcão (1996), os movimentos do professor reflexivo e do aluno autónomo conjugam-se entre si, na finalidade paralela de consciencialização do que é ser professor e ser aluno. Só esta tomada de compreensão dá sentido à função do professor e à função do aluno, pauteando as atividades formativas de cada um, uma vez que “educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se basei numa postura reflexiva do próprio professor” (Alarcão, 1996, p. 187).

Para conseguir possuir um conhecimento objetivo da turma e de cada criança, a observação inicial foi determinante no início da prática educativa, permitindo-me adquirir uma melhor compreensão das necessidades e expetativas existentes neste contexto.

Para Hohman & Weikart (1997), a rotina diária disponibiliza uma estrutura para os conhecimentos do dia e como tal, procurei assumir uma postura cogitativa, intencionada e informada, observando a organização do tempo e do espaço de sala de aula, os materiais disponíveis. Todavia, também me centralizei na turma, na sua individualidade, e no papel do professor.

Quanto ao papel do professor, observei que a docente, por vezes, utilizava distintas estratégias, dependendo do aluno e da sua necessidade que contribui para o seu benefício. É fundamental que consigamos ajudar a turma a superar as dificuldades por ela evidenciada ou desenvolvermos o interesse pelo estudo e pelas atividades escolares, melhorando o fator concentração/atenção – objetivo concretizado no projeto “Multiatividades<sup>30</sup> – no estudo.

Promover o interesse, individual, pelas atividades escolares, origina à interiorização de saberes, direitos e deveres, que possam construir cidadãos cívicos, responsáveis, produtivos e condescendentes. Coadjuvá-los a melhorar e desenvolver hábitos e métodos na aplicação de conhecimentos e, acima de tudo, fomentar a autonomia de cada um.

Finda a fase de observação, decorrida no espaço de três semanas, iniciou-se uma nova experiência enriquecedora a todos os níveis.

#### **4.2.Segunda fase: Intervenção**

Na segunda fase impôs-se “numa lógica de aprofundamento da interação com os contextos de prática, passando agora, a uma intervenção com responsabilização”<sup>31</sup>. Desta forma, era pretendido que nós, estagiárias, interviéssemos de forma progressiva, com recurso à elaboração de planificações (Cf. Apêndice 15) e da leção de unidades curriculares.

---

<sup>30</sup> Projeto desenvolvido no decorrer da fase de intervenção, que será explanado na próxima fase do itinerário formativo.

<sup>31</sup> Citação retirada do documento orientador da prática educativa: “Projeto de Iniciação à Prática Profissional (prática de ensino supervisionada)”, 2015-2016.

Sendo necessário o professor planificar a sua intervenção, Escudero (1982) refere que a planificação consiste em “prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto” (*cit in Zabalza, 1992, p. 47*). Contudo, é necessário que esta assuma um papel de desenvolvimento e melhoria, além que centre o desenvolvimento curricular na investigação, num ensaio permanente do professor, persistindo na ideia de flexibilidade e abertura (*idem/ibidem*).

Em complementaridade, o ato de planificar inclui a interdisciplinaridade, permitindo interligar distintos conteúdos e, com isto, é imprescindível que o professor, na escola, tente “forçar-se a sair do seu isolamento, da segurança do seu território para que com os outros, na confrontação com outras experiências e com outros domínios, faça a sua aprendizagem das possibilidades interdisciplinares” (Levy, 1994, p. 15). Desta forma, foi-nos possível desenvolver o currículo, interligando os conhecimentos científicos e as competências necessárias ao indigitamento de aprendizagem dos alunos.

Para que fosse possível atingir parte de tudo isto, foi fundamental o papel da orientadora cooperante, que nos disponibilizou os conteúdos a desenvolver, assim como a sua acessibilidade e, acima de tudo, a disponibilidade e cooperação das crianças para conosco.

Portanto, nesta fase, impôs-se uma clarificação daquilo que necessitávamos de ter presentes – entre outros fatores e tendo em perspetiva o papel afetivo, instrucional e relacional que o professor desempenha (Spodek & Saracho, 1994) – nas nossas intervenções: o conhecimento de conteúdo disciplinar e o conhecimento pedagógico em geral.

O Conhecimento de conteúdo disciplinar é fundamental para a compreensão e domínio da matéria a ensinar, no que concerne aos conceitos e temas que a constituem, assim como o seu grau de relevância (Alarcão, 2005). Nesta linha de raciocínio, é necessário que o professor também desenvolva as suas *soft skills* (competências/características de personalidade), que se relacionam com a sua confiança neste processo.

Em complementaridade, é imprescindível, também, que tenhamos um conhecimento pedagógico, isto é, “o domínio dos princípios pedagógicos genéricos comuns às várias disciplinas” (Alarcão, 2005, p. 62), exteriorizando o modo de como o professor organiza e gere as atividades por ele propostas, em contexto de sala de aula.

Interligar estes conhecimentos com a nossa intervenção diária, é determinante para se obter alguns resultados - pessoais e da turma -, assim como o uso de estratégias da professora titular.

A docente fez questão de nos dar a conhecer um pouco da turma quando ingressámos pela primeira vez no estágio. Esta era, também, uma realidade nova para ela, pois só conhecia a turma há um mês, sendo que destacou os problemas de comportamento e de aprendizagem que a turma indicava.

Vygotsky defende que o contexto social é um grande fator de desenvolvimento, que este influencia o “como?” e no que se “pensa”, além que modela os processos cognitivos da criança e que todo o ambiente da mesma é influenciado, direta e indiretamente, pela cultura do seu contexto (Figueira, Cró, & Lopes, 2014). Uma das justificações para os resultados da turma, menos positivos, seria o contexto social e familiar e como este determina o trabalho desenvolvido com a mesma.

Esta condicionante implicava que, por muito que a professora se esforçasse a implementar novas estratégias de estudo e de aprendizagens, a turma nunca alcançasse um resultado satisfatório, isto porque os Encarregados de Educação não realizavam o “devido” acompanhamento à criança.

“A construção da política educativa ao nível da relação escola-família tem variado em termos de lógicas de proximidade, graus de estruturação e de configurações formais” (Sanches & Almeida, 2004, p. 361). Nesta relação escola-família, pede-se um maior envolvimento dos pais e das responsabilidades, criando-se melhores condições para a participações destes na comunidade educativa (Sanches & Almeida, 2004).

Todavia, o mesmo não se verificou na instituição, uma vez que a proximidade entre a professora e os encarregados de educação apenas se proporcionou esporadicamente, à exceção do uso da caderneta escolar. Com isto, é importante referir que a docente cooperante desde sempre mostrou interesse em criar esta ligação, demonstrando que “a forma de comunicação que se estabelece quer na família, quer na escola, quer entre elas, [é um] ponto fulcral” (Jesus & Neves, 2008, p. 21) no envolvimento e no foco da criança na escola.

Foi através do nosso projeto – denominado de “Multiatividades” (Cf. Apêndice 16) – que, entre outros objetivos, decidiu-se dar a conhecer à turma novos métodos e estratégias que pudessem utilizar para combaterem as suas dificuldades, assim como para que pudessem pensar ou agir de modo a atingir as suas metas individuais.

Aliado a estes fatores, percecionamos as debilidades emocionais da turma e como estas influenciavam os resultados. Na minha opinião, foi a partir daqui que orientamos as nossas intervenções, de modo a conseguirmos chegar até cada um deles, o maior número de vezes.

Era imprescindível que conhecêssemos cada criança para que fosse possível entender as suas dificuldades individuais e, assim, chegar a cada uma, para que pudessem aprender no seu ritmo e a seu tempo, sem nunca deixar de ir, também, ao encontro das necessidades da turma num todo.

Sem nunca esquecer o papel da docente titular, foi uma tarefa árdua conseguir adjuvar todos os fatores, acima referidos, compreendendo como são insubstituíveis no apoio ao desenvolvimento de cada criança. É importante que o professor consiga abranger todas as crianças da turma e que estas tenham as mesmas oportunidades, não rejeitando ou discriminando nenhuma, sabendo que há disparidade e necessidades próprias de cada uma.

Ao mesmo tempo, é necessário que a criança seja responsável e autónoma, sendo, mais uma vez, importante que o professor a oriente sempre nesse sentido, para que consiga atingir os seus objetivos pessoais, uma vez que “cada criança tem uma

história de vida diferente, e que por isso tem necessidade de traçar um percurso escolar diferente” (Jesus & Neves, 2008, p. 17)

Enquanto grupo de estágio, tentámos sempre investir em diversas experiências que proporcionassem novas oportunidades para os alunos, de modo a que contactassem com mais atividades lúdico-didáticas. Como tal utilizámos, com algum destaque, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as Áreas de Expressão.

As TIC impõem-se como meios que atraem os alunos, devido às características que lhes estão incutidas, como a sua facilidade de utilização, a sua versatilidade e o mistério, de que em algum modo lhe estão envolvidas (Freitas, 1997). É sustentável referir que podemos aprender com as novas tecnologias, isto porque podem facilitar uma aprendizagem construtiva (*idem/ibidem*).

Parte das atividades desenvolvidas nas Áreas de Expressão, sabendo que estas são veículos para promoverem a expressão criativa e a individualidade (Spodek & Saracho, 1994), assumindo a implicação, o entusiasmo e o bem-estar do aluno, que se conceberam no crescimento do projeto “Multiatividades”, que sucedeu em paralelo com a lecionação dos conteúdos curriculares, uma vez que, na perspetiva de Arfwedson (1978), “deve ser a partir das necessidades dos formandos que os estudos se devem organizar, sob a forma de projectos, centrados em problemas, os quais devem ser geridos de preferência pelos participantes” (*cit in* Alarcão, 1996, p. 114)

Através de vários diálogos com a turma, chegámos – orientadora cooperante, grupo de estágio e a turma – à conclusão que havia a necessidade de criar um espaço na sala de aula com diferentes funcionalidades, que proporcionasse alternativas às rotinas de sala de aula. Assim sendo, era esperado o envolvimento da turma na conceção do mesmo e, posteriormente, a sua utilização com várias partilhas individuais e coletivas. Portanto, deu-se o início do projeto “Multiatividades”<sup>32</sup>.

Nesta linha de raciocínio, o projeto também se desenvolveu a partir das necessidades da turma, mais propriamente nas suas dificuldades de aprendizagem, problemas de

---

<sup>32</sup> O projeto designa-se “Multiatividades” porque, com a criação do espaço, seriam realizadas diversas atividades neste local, além de ter sido escolhido pela turma.

concentração/atenção, carências socio/afetivas, falta de motivação e métodos de trabalho e/ou estudo. Seria pertinente desconstruir as barreiras de aprendizagem, estimular a motivação e as emoções da turma, indo ao encontro dos seus problemas individuais.

Na perspetiva deste projeto, entendemos que os conteúdos curriculares foram mais direcionados para a área de português e de expressões, estando esta última em concordância com o desenvolvimento individual do aluno, colaborando para o seu progresso social.

Orientámos, de igual modo, diversas atividades que harmonizassem os momentos de imaginação e aprendizagem, que estimulassem a confiança da criança, através do “*Circle Story Massage*” (Cf. Apêndice 17), do “*Mural Mindset*”<sup>33</sup> (Cf. Apêndice 18), do “*Workshop Mindfulness*”<sup>34</sup> (Cf. Apêndice 19) ou até da exposição partilhada de ideias e trabalhos autónomos dos alunos no espaço criado anteriormente.

Tivemos o cuidado de reforçar a importância de atividades que permitissem descobrir o nosso interior, que nos possibilitasse evoluir individualmente e/ou em grupo, assim como a relevância dos outros na nossa vivência pessoal e social e, conseqüentemente, entender que as nossas atitudes provocavam sensações no colega ou amigo.

Verificámos que o “Multiatividades” transformou, positivamente, as ações de cada um, quer em contexto individual quer em grupo. Conceberam-se momentos de convívio, de cooperação e de partilha de saberes, entre todos os intervenientes do projeto.

Com base no documento da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), é proposto que o sistema educativo português responda às diversas necessidades resultantes da realidade social, cooperando para o seu desenvolvimento integral e harmonioso dos

---

<sup>33</sup> *Mindset* é parte da psicologia do sucesso e é a construção do que é uma “atitude mental fixe” e uma “atitude mental progressiva”, sabendo que devemos adotar uma atitude de mudança, de modo a conduzirmos as nossas ações de uma forma progressiva.

<sup>34</sup> O *Mindfulness* é a nossa capacidade de foco no aqui e agora, ou seja, o modo como nos podemos concentrar, especialmente como uma mais valia no que diz respeito às nossas emoções e atitudes.

indivíduos, estimulando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando o seu envolvimento.

“Nem toda experiência gera automaticamente aprendizagens” (Perrenoud, 2002, p. 51), principalmente se a experiência estiver a iniciar e se surgirem adversidades ou contratempus inesperados. Não afluí saberes capazes, gerando a necessidade de capacidade reflexiva de cada professor sobre as ações decorridas e, após possuímos esta habilidade, ou pelo menos parte dela, seremos capazes de aprendermos, traduzindo as novas aprendizagens em distintas condutas (Perrenoud, 2002).

Na minha opinião, enquanto aluna de um curso direcionado para a formação no campo da educação, a experiência no terreno foi fundamental para desenvolver um conhecimento acerca de diversas estratégias aplicadas pela docente e para, ainda que de forma indireta, desenvolver destrezas eficazes de resolução de problemas e imprevistos que, naturalmente, surgem nesta área. Todas as características, formais e informais, dos contextos educativos ajudam-nos a adquirir uma perceção diferente e mais completa do que é ser um profissional na área da educação.

“Não basta elevar o nível de formação académica para que a profissionalização da profissão de professor se desenvolva. O essencial refere-se à relação com o saber, com a ação, com o pensamento, com a liberdade, com o risco e com a responsabilidade” (Perrenoud, 2002, p. 216); com isto, pretendo centralizar o paradigma reflexivo na minha contínua formação e na partilha de saberes que nos fazem crescer.



## **PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE**



# SECÇÃO A

## *Educação Pré-Escolar*



### Capítulo III – Ler, antes de saber ler

“Os pré-leitores – todos os pré-leitores – têm o direito inalienável de ler antes de ler”  
(Riscado, 2011, p. 13).

Existem distintas maneiras de comunicarmos e de nos expressarmos, sendo que, no geral, a que mais utilizamos é a linguagem – dom universal –, sendo que esta é a capacidade que nos torna exímios na nossa língua materna, uma vez que é um fenómeno manifestado, em cada criança, na descoberta da gramática da sua língua (Sim-sim, 2012).

Sem me deter numa única definição de leitura, é ineludível a associação da leitura à escrita e, conseqüentemente, à linguagem. Esta característica tem como *input* apenas “sons da fala e situações de interacção em que esses sons ocorrem na convivência quotidiana como falantes” (*idem/ibidem*, p. 289). Contudo, apesar das crianças nascerem com esta capacidade, é na idade de pré-escolar que se encontram mais predispostas a adquirir e alargar o seu léxico, além de organizarem e compreenderem a língua ao nível da semântica e da gramática (Díaz & Palomar, 1992).

É, de igual modo, necessário que se proporcionem diversas experiências, para que a criança obtenha sucesso no desenvolvimento da linguagem (Hohmann & Weikart, 1997). Para que isto seja possível, segundo Díaz e Palomar (1992), o papel do educador é fundamental para que este estimule o conhecimento verbal da criança. É nesta intenção de provocação que me foco, mais, precisamente, nos livros. Livros que podem ser de imagens ou audição, poemas ou lengalengas, histórias ou diálogos, quaisquer que sejam os livros, desde que tornem esta intenção viável ao desenvolvimento da linguagem (*idem/ibidem*).

Outro fator de ligação à leitura é a consciência fonológica, até porque antes que a criança possa ter qualquer compreensão do princípio alfabético, estas devem perceber que os sons associados às letras são, precisamente, os mesmos sons da fala (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 2006). A consciência fonológica pode ser

desenvolvida por meio da instrução e, além disso, desempenhá-lo significa acelerar a posterior aquisição da leitura e da escrita por parte da criança (*idem/ibidem*).

Sabendo que é através da leitura que as crianças têm, também, ingresso na escrita, sendo que “qualquer perspectiva adequada sobre a aprendizagem da leitura deve incluir um conjunto de regras ou procedimentos que permitam converter quaisquer cadeias de letras ou sons” (Sequeira & Sim-sim, 1989, p. 41), defendendo que o ato de ler se baseia na consciência, por parte do leitor, das atividades primárias de falar e ouvir (*idem/ibidem*).

“A aprendizagem inicial da leitura e escrita requer que a criança reconheça sons da língua, conceptualize que estes sons variam nas palavras tal como variam os símbolos na escrita, e que associe os sons à sua grafia” (Sulzby & Teale, 1996; Scarborough, 2001, *cit in* Azevedo, 2007, p. 19-20). Assim, é estabelecida a base que permite as crianças começarem a identificar letras ou palavras. As crianças começam a imitar o código escrito, sendo que inicialmente são símbolos que representam letras. Segundo Sim-Sim (2006), o estabelecimento da correspondência entre unidade sonoras e gráficas circunda diversos mecanismos cognitivos, que requer ao leitor a capacidade de refletir conscientemente sobre a linguagem oral, que o aprendiz de leitor já conhece.

Com poder de ligação entre si, a consciência fonológica está, portanto, relacionada com a oralidade e a escrita, sendo, assim, a linguagem escrita é um uso secundário da oralidade e, deste modo, “a escrita, enquanto representação oral, está intimamente ligada à própria linguagem oral, o que implica que a mestria da oralidade afecta indubitavelmente o domínio da língua escrita” (Sim-Sim, 2006, p.63).

A leitura para crianças é cada vez mais importante, fundamentalmente no desenvolvimento da literacia<sup>35</sup> emergente, além que a criança deve ser dona de um simples prazer de leitura. Ferreiro e Teberosky (1979), partilhavam uma perspectiva de mudança em relação à literacia emergente. Esta deve despontar antes da criança

---

<sup>35</sup> “Por literacia entenderemos o domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros atos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho” (Fernandes, 2007, p. 19)

ser convencionalmente ensinada a ler e, conseqüentemente, é dada saliência ao ponto de vista da criança, assim como ao seu envolvimento ativo com os construtos da literacia emergente. Todavia, não deve ser ignorado o contexto social da aprendizagem da literacia (Spodek, 2010).

Vygotsky (1983) argumentava que as funções psíquicas necessárias à aprendizagem das distintas disciplinas não estão suficientemente amadurecidas no início da escolaridade e, por conseguinte, os educadores não podem esperar que progridam, atrasando o processo de leitura, mas apoiar as crianças neste processo (Spodek, 2010), uma vez que, através do contacto com a leitura ou os livros, a criança pode estimular a sua criatividade e imaginação, estando naturalmente a adquirir o hábito pelo conhecimento e pela leitura. Objetivamente, a leitura frequente ajuda a criança a familiarizar-se com o objeto – livro – em si, como também o mundo infindável da escrita.

Esta ideia de livro, confere uma exclusividade de algo próprio, único e até antigo, o que torna este processo ainda mais interessante (Nóvoa, 2009). Em complementaridade, o livro consegue facilitar a alfabetização, assim como é uma ferramenta que alavanca todas as outras áreas de conteúdos, sendo que se destaca uma outra vertente extremamente importante na fixação da grafia das palavras.

Nesta linha de pensamento, a existência de conjuntos de aprendizagens para o conhecimento do mundo, para os afetos ou sentimentos, para a imaginação ou fantasia, além da simbiose de sensações torna este objeto em algo único e próprio. Objeto, este, que se transforma num indutor de enriquecimento de vocabulário.

No decorrer da prática educativa, tentámos sempre coadjuvar estes fatores construtivistas de sabedoria e conhecimento, proporcionando momentos de leitura<sup>36</sup> e de reconto de histórias ou o *Circle Story Massage*, complementando, a nossa planificação de atividades pontuais, com um tapete contador de histórias.

---

<sup>36</sup> Como descrito anteriormente, a leitura de um livro fazia parte da rotina diária do grupo.

O tapete contador de histórias proporcionou momentos de exploração e descoberta de diferentes materiais, mas, acima de tudo, desenvolveu a imaginação e a criatividade, além que promoveu o interesse e a curiosidade pela leitura.

Um dos objetivos desta atividade foi o reconto da história, através de palavras proferidas pelo grupo, originando uma “organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes” (Fernandes, 2007, p. 25). As leituras compartilhadas dirigem-se às crianças, fazendo-a participar como destinatária do ato de leitura (Teberosky & Colomer, 2001).

O *Circle Story Massage*, além de um momento de relaxamento, impôs uma linha de conto imaginário elaborado pelo grupo. Provocando a sua imaginação e criatividade, ia ao encontro da fonologia ou de marcos de histórias verbais, anteriormente ouvidas pelas crianças.

De facto, a leitura estava muito presente na rotina do grupo. Além da leitura diária, a sala de atividades dispunha de uma minibiblioteca, que eles podiam recorrer aquando da escolha da brincadeira livre, desfolhando livros como gente crescida. Possuíam um encanto próprio de quem estava inclusivamente a ler. Não a imaginar ou relembrar o que estava lá escrito e foi contado, mas a ler, palavra por palavra.

Todavia, esta personificação de leitura não se ficava pela sala. Parte do PAA estavam duas atividades – o Baú e a Bibliomóvel – que transportavam o prazer da leitura para casa.

O Baú<sup>37</sup> consistia na requisição de livros às crianças para lerem ao fim de semana, sendo que cada uma tinha direito a um livro diferente todas as sextas-feiras. Enquanto que a bibliomóvel compreendia num empréstimo de cinco livros por mês às populações que não constavam na área das bibliotecas fixas, sendo que, todos os meses, disponibilizava este serviço ao JI, onde decorreu a prática educativa.

---

<sup>37</sup> O Baú após um determinado tempo era substituído por outro, que era proveniente de um outro JI do Agrupamento.

Foi-nos possível a receção de um escritor de livros – infantojuvenis – no JI, que proporcionou um momento interessante e divertido, apelando à leitura e ao contacto com os livros.

A dramatização, como atividade de literacia, consente à criança a destreza de controlar a história. Segundo Dyson & Genishi (2010), quando incentivamos ou provocamos a criança a realizar as suas próprias histórias estamos a despertar o esforço individual e de grupo na história, além do seu envolvimento pessoal. Assim sendo, na divulgação do projeto “O Mundo da Seda”, o grupo foi incentivado a escrever e dramatizar a sua própria história.

Através disto, a convivência repetida e a exploração de livros, permite à criança a consciencialização da importância e do prazer dos livros e da (pré)leitura. Além de um modo de aquisição de conhecimento, os livros são também um meio de entretenimento. Há o manuseamento destes objetos, sendo que, como orientadores, devemos despertar a curiosidade da criança, aliás “a participação e o protagonismo do adulto é, portanto, tão importante como a da criança nas sessões” (Sáiz, 2007, p. 169). Todavia, Sáiz (2007) também defende que os resultados não são imediatos e que se desdobram a longo prazo. “Animar à leitura é aproximar o livro de forma fruitiva, para aprendê-lo, para fazê-lo próprio, para que esta interação leitor-livro permita a formação e o crescimento pessoal” (*idem/ibidem*, p. 166).

No JI pretende-se que haja este contacto precoce com o livro e a leitura, a imaginação e a criatividade. Não é uma meta que, quando ingressarem no 1.º CEB, já saibam ler, mas que seja fomentada esta ligação especial entre a criança e a (pré)leitura, uma vez que “a leitura no mundo procede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1991, *cit in* Nóvoa, 2009, p. 133).

## **Capítulo IV – O espelho da criança: modelação do comportamento social**

“Felizmente, a maioria dos comportamentos humanos é aprendida por observação, através da modelagem” (Bandura, 1982, p. 38).

Bandura (1982) defende que, quando observamos os outros, possuímos uma ideia de como se procede as novas condutas e, posteriormente, a informação codificada como guia da ação. Com isto, evitamos erros desnecessários, aprendendo com os exemplos como se processam as coisas.

Esta aprendizagem por observação dá-se ao longo da nossa vida, mas sem dúvida que ocorre, com mais frequência, quando somos crianças, visto que, até aos cinco anos, a criança apresenta maior plasticidade e, conseqüentemente, as influências dominantes do grupo tornam-se maiores e mais intensas (Gameiro, 1974).

Segundo a teoria da aprendizagem social, o funcionamento psicológico explica-se através de uma interação recíproca e contínua entre as pessoas e os contextos ou ambiente. “A partir da observação dos outros formamos uma ideia de como os novos comportamentos são desempenhados” (Bandura, 1982, *cit in* Arends, 1995, p. 338).

Na sala de JI, a demonstração é normalmente a estratégia mais prática que os educadores têm à sua disposição para promoverem a aprendizagem baseada na modelação. As demonstrações devem ser cuidadosamente planeadas e executadas. Devem, igualmente, ser estruturadas de modo a que o aprendiz, segundo Bandura, “dê atenção e perceba de forma correta as características relevantes do comportamento modelado (1997, p.24).

Contribuindo para o bom desempenho das crianças, e remetendo para Arends (1996), estas devem ter consciência plena de tudo o que acontece, sendo as explicações e discussões, durante as demonstrações, a base para o sucesso desta estratégia de modelação.

O mesmo autor refere que a promoção da transferência da aprendizagem é um conceito importante, dado que um dos principais objetivos da aprendizagem escolar é a generalização desta a contextos não escolares (Arends, 1997).

No que concerne a contextos não escolares, os pais têm o principal papel de instrutores e de exemplo à criança. Muitas das ações praticadas pela criança advêm de comportamentos desenvolvidos pelos pais. “Os pais comunicam a sua cultura, religião, género e as suas origens étnicas e educacionais [aos] seus filhos, e as crianças reproduzem os padrões do comportamento adulto e adaptam as expectativas sociais à sua própria personalidade” (Gordon & Browne, 1989, *cit in* Spodek & Saracho, 1994, p.80).

Bandura (1982) insiste que nem toda a aprendizagem resulta do reforço direto de respostas. Também aprendemos imitando o comportamento de outros e, este tipo de aprendizagem, ocorre mesmo quando as respostas imitativas não são reforçadas (Sprinthall & Sprinthall, 1993). A criança tende, simplesmente, a imitar o comportamento dos modelos.

Como já referi anteriormente, a aprendizagem por modelação não implica um reforço direto e imediato, contudo não quer dizer que nunca o façamos. Bandura (1982) sugere que “poderá, mesmo assim, haver reforço. (...) muitos dos modelos significativos no mundo têm a incumbência de reforçar a criança” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 255).

Quando é proporcionado à criança um estímulo-modelo, a mesma está mais apta a imitar o comportamento de um adulto, deste modo “o reforço e a modelagem conjugados podem proporcionar condições muito poderosas para a modificação do comportamento. Muitos dos nossos hábitos e atitudes persistentes resultam da combinação de forças poderosas” (*idem/ibidem*, p. 255).

Além dos pais, os agentes educativos também representam um dos modelos mais importantes para a criança. Sabemos que muitas crianças modelam demasiado bem o comportamento do seu educador que até encarnam este nas suas brincadeiras.

Durante a prática educativa, no decorrer da leitura de uma história, a educadora teve que se ausentar por breves instantes. Por iniciativa própria, uma das crianças decidiu sentar-se no lugar da educadora e continuar – fazendo de conta – a leitura do livro. Por incrível que pareça, a mesma expressou-se do mesmo modo como a educadora, uma vez que assumiu a sua expressão corporal – cruzando as pernas e curvando ligeiramente os ombros – e usando a sua linguagem. Era como se a criança, naquele momento, fosse uma versão mais pequena da educadora. Este episódio fomenta o envolvimento da aprendizagem pela observação das ações de outras pessoas (Spodek & Saracho, 1994), neste caso a educadora.

Nesta perspetiva, os educadores “proporcionam as condições para a aprendizagem na sala não só através do que dizem, mas também através do que fazem” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 256), oferecendo um bom exemplo de comportamento social (Spodek & Saracho, 1994).

É praticamente infinita a lista das novas formas de comportamento que podem ser aprendidos através da modelação e, embora o exemplo anterior se refira a formas positivas de aprendizagem, a modelação pode também criar comportamentos indesejáveis (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 253), sendo que a manifestação de uma característica, independentemente de qualquer uma, dependem de vários fatores da sua experiência (Mussen, Conger, & Kagan, 1997), ou seja, a modelação pode ensinar os comportamentos bons, como os mais inadequados e, com isto, é necessário atenção máxima para comportamentos desajustados que não queremos que a criança imite (Spodek & Saracho, 1994).

Numa linha pragmática, a agressão entre o grupo foi frequente e a probabilidade de uma criança manifestar agressão, bem como a força e a intensidade do seu comportamento agressivo, dependia de vários fatores da sua experiência (Mussen, Conger, & Kagan, 1997). Estes fatores revelam-se através do grau em que o comportamento tiver sido recompensado ou punido anteriormente, assim como a disponibilidade e influência de modelos agressivos e se o grau da sua agressão tiver sido bem-sucedida, de modo a aliviar a sua raiva e hostilidade.

O modo como interpelamos estas ações, enquanto agentes educativos, pode generalizar respostas agressivas a outras situações, ou seja, reforçar respostas agressivas conduz a um aumento das expressões observáveis da agressão. Para contrariar este comportamento, devemos reforçar as respostas desejadas e punir as indesejáveis, podendo “tanto quanto possível, ignorar a agressão e recompensar os comportamentos cooperativos e pacíficos através da atenção e elogios” (Mussen, Conger, & Kagan, 1997, p. 313). É importante fornecer pistas para o comportamento ajustado, podendo o educador sinalizar o comportamento a ser modelado, além que poderá recompensar este mesmo comportamento e, conseqüentemente, aumentar a probabilidade de este se repetir (Spodek & Saracho, 1994).

Além da aprendizagem através do comportamento do adulto, a interação com outras crianças também molda os seus requisitos de atuação, dependendo do seu contexto ou ambiente.

Derville (1997) estudou o efeito do grupo na modelação do comportamento com efeito na aprendizagem social. Compreendendo a importância do educador, este é apenas uma de muitas pessoas na vida da criança que influencia a sua aprendizagem. O grupo proporciona à criança benefícios que nenhum adulto pode dar, existindo uma simbiose de saberes e curiosidades, que nenhum agente educativo pode transmitir, sendo que, em complementaridade, “ser membro de um grupo exerce tão forte influência no desenvolvimento da personalidade, importa dar à criança abundantes oportunidades de boas experiências de grupo, dentro e fora da escola” (*idem/ibidem*, p. 183).

Destaca-se que, segundo Bandura, a modelação manipula menos as crianças, uma vez que são elas que decidem, se imitam ou não o comportamento, o que permite uma maior autonomia à criança (Spodek & Saracho, 1994).

Em modo de conclusão, a aprendizagem social põe o acento na motivação: “A aquisição de um comportamento novo beneficia, simultaneamente, do reforço pelos efeitos produzidos e da orientação para um modelo a imitar” (Berbaum, 1993, pp. 48-47).

## Capítulo V – Abordagem de Mosaico: “A viagem pelo JI de X”

### 1. Enquadramento conceptual

A Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>38</sup>, nos artigos 12.º e 13.º, refere que a criança tem o direito de se exprimir livremente e o direito a ser ouvida, direitos revigorados na OCEPE, que destaca a relevância de “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, como sujeito e não como objecto do processo educativo” (ME, 2009b).

Para que a criança desempenhe um papel ativo, a metodologia de projeto reflete “uma forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido” (Katz & Chard, 1997, p. 5). Dá-se ênfase ao papel do educador no incentivo às crianças na interação com pessoas, objetos e o ambiente, de modo a que tenha um significado especial e pessoal para a criança, segundo Katz & Chard (1997).

Deste modo, requer que haja “a desconstrução do modo tradicional e transmissivo” (Freire, 2005, *cit in* Oliveira-Formosinho, 2013, p.28) e que se invoque o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem, de forma contínua e interativa, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013).

As pedagogias participativas “produzem a ruptura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão de processo ensino-aprendizagem, [concretizando-se] na criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver actividades e projetos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009, p. 7).

Este tipo de pedagogia objetiva diferentes orientações ao papel do educador e à criança. A criança deve questionar, participar na planificação das atividades e dos projetos, além de investigar e cooperar, destacando que a criança não é “tábua rasa”

---

<sup>38</sup> Regida pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989, sendo retificada por Portugal a 21 de setembro de 1990.

(Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009, p. 8), mas tem nela interesse e motivação intrínsecas, que devem ser realçadas pelo educador.

O papel do educador é “organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo” (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009, p. 8).

Encara-se a criança como co-planeadora de conhecimento, de identidade e de cultura, como participante ativa e possuidora de voz própria. A Abordagem de Mosaico centra-se nesta indispensável pedagogia diversificada e de inclusão.

## **2. Contextualização da Abordagem de Mosaico**

A Abordagem de Mosaico foi desenvolvida, em Londres, por Alison Clark e Peter Moss, durante um ano e seis meses, num estudo exploratório (Blaisdell, 2012), que procurou inspiração nos JI de Reggio Emilia e na documentação pedagógica elaborada por Loris Malaguzzi.

O modelo curricular Reggio Emilia “incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças, [sendo estas] encorajadas a explorar [o] seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas «linguagens»” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 21), ou seja, a latente intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cultivada e orientada (*idem/ibidem*).

Na metodologia de Abordagem de Mosaico, as crianças destacam-se como seres sociais com voz, capazes de se expressar através das suas diferentes linguagens (Clark & Statham, 2005). É um multimétodo participativo, tratando as crianças como entendedoras das suas próprias vidas, reconhecendo as distintas linguagens destas (Clark & Statham, 2005).

Segundo Clark (2007), com esta abordagem, o educador deve, se achar necessário, efetuar mudanças, provenientes da avaliação e do diálogo entre os vários intervenientes desta metodologia reflexiva e adaptável.

As crianças “são e devem ser vistas como ativas na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas os sujeitos passivos dos processos da estrutura social” (James & Prout, 1990, *cit in* Agostinho, 2010, p. 79).

Esta metodologia divide-se em três fases – interligadas: na primeira fase, vamos ao encontro das perspetivas das crianças e dos adultos, através da recolha de informação completa e pormenorizada de cada criança, para que o adulto analise e consiga uma melhor compreensão das perspetivas de cada participante (Clark & Statham, 2005). Nesta primeira fase, define-se objetivos e formulam-se questões de investigação.

Numa segunda fase, ocorre a triangulação da informação cedida pela criança, equipa educativa do JI, pais e investigadores<sup>39</sup>. É nesta fase que se analisa as perspetivas da criança, com o recurso à manta mágica (Clark & Statham, 2005).

Na última e terceira fase, ocorre a transformação de aspetos que as crianças tenham decidido modificar ou manter. Desafortunadamente, a criança assume a organização do espaço. A manta mágica apoia esta fase, uma vez que resulta como síntese de todo o projeto desenvolvido.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, criam-se conversas – formais ou informais – que estimulem a imaginação e curiosidade das crianças na descoberta dos espaços, beneficiando momentos de escuta e de compreensão, em relação às suas perspetivas e experiências.

Este multimétodo engloba várias estratégias que permitem investigar e compreender as perspetivas de cada criança.

Através da realização dos circuitos, as crianças fotografam o que observam de mais relevante (Clark, 2007), explorando o espaço e assumindo o papel de guias (Clark & Statham, 2005). A análise das fotografias permite refletir e analisar as experiências e os interesses da criança (Clark & Statham, 2005).

---

<sup>39</sup> A d'ade de estagiárias assume-se como investigadoras desta Abordagem de Mosaico, decorrida e impulsionada por nós na prática educativa.

Segundo Clark & Statham (2005), a construção dos mapas é pautada pela junção de desenhos, comentários e registos fotográficos. Os desenhos permitem à criança expressar os seus pontos de vista e experiências, que na última fase do projeto podem ser incorporadas na manta mágica (Clark & Statham, 2005). As fotografias revelam os seus interesses durante a realização das *tours*, permitindo que, mais tarde, as crianças possam recordar os trajetos percorridos, assim como as suas preferências.

Outro instrumento a utilizar são as entrevistas, pois esta ferramenta de escuta (Clark, McQuail, & Moss, 2003) possibilita esclarecer questões e refletir sobre as perspetivas das crianças. Não centralizando, apenas, a entrevista à criança, é também elaborado um conjunto de questões para a EC, auxiliar e aos Encarregados de Educação. Posto isto, é importante conceber a triangulação entre as entrevistas<sup>40</sup> – de todos os participantes – e as conversas informais.

Por fim, há a junção das informações e resultados pertinentes, através da manta mágica. Os intervenientes de todo o projeto, de forma exequível, observam e refletem todos os momentos passados, que representem um valor mais especial, para cada um (Clark & Statham, 2005).

### **3. Objetivos e metodologia**

A implementação deste projeto teve com objetivo principal perceber as perspetivas das crianças acerca dos espaços do JI que frequentavam. Com isto, formulamos<sup>41</sup> outras questões de investigação, que interpelassem a principal questão e que respondessem ao nosso estudo: “Qual é a área que gostam mais?”, “Qual é a área que gostam menos?” e “Qual é o sítio em que mais gostam de estar?”.

Surge, neste ponto, a atenção em relação às questões éticas, uma vez que é fundamental assegurar a privacidade da criança, garantido que estas tenham vantagens com o estudo, respeitando a sua deliberação de querer, ou não, participar.

---

<sup>40</sup> Os questionários elaborados para as entrevistas possibilitam perceber as opiniões e expectativas quando não é possível o contacto direto (Clark, McQuail, & Moss, 2003).

<sup>41</sup> Eu e a minha colega de estágio, como investigadoras deste projeto.

Durante várias conversas informais, explicámos às crianças o que era o projeto, além de que gostaríamos de saber a opinião, expectativas e interesses delas no que se referissem ao espaço – exterior e interior –, assim como particularizávamos da ajuda delas para conhecer melhor a instituição.

A educadora cooperante já se encontrava familiarizada com a metodologia da Abordagem de Mosaico, disponibilizando a sua ajuda durante o desenvolvimento do projeto.

Foi realizado, por nós, um consentimento informado (Cf. Apêndice 20) aos pais e encarregados de educação das crianças participantes, onde foi exposto o estudo, para que estes tomassem conhecimento do envolvimento das crianças, além de que obtivéssemos as autorizações de participação. Sempre, foi nosso cuidado a preocupação de como os pais seriam informados acerca do projeto e das atividades inerentes à abordagem.

Finalmente, importa referir que participaram vinte crianças – com idades compreendidas entre os três e os seis anos –, uma auxiliar, a EC e os pais das crianças.

#### **4. Procedimento**

Inicialmente originamos um diálogo em grande grupo, com o intuito de entender as preferências, interesses, expectativas e gostos sobre os diversos espaços do JI.

Nesta fase primordial, foi acordado com as crianças a importância deste projeto e que era necessário um compromisso entre nós, estagiárias e grupo. Com isto, implementámos uma estratégia de empenho e responsabilidade, entregando o *bording pass*<sup>42</sup> (Cf. Apêndice 21) para percorrermos connosco esta “Viajem pelo JI de X”.

---

<sup>42</sup> *Bording pass* traduz-se, para português, como cartão de embarque, tendo como objetivo o título de uma viagem que devemos manter connosco até ao final.

A primeira atividade desenvolvida foi sobre a planta do JI. Inicialmente foi debatido, em grande grupo, o que é uma planta e as suas funções e, posteriormente, em grupos de quatro a cinco elementos, as crianças desenharam as divisões da instituição, após observarem a planta da mesma. Em complementaridade, recebemos a visita de um encarregado de educação – engenheiro civil de profissão – que explicou mais sobre este tema, acrescentando informações pertinentes (Cf. Apêndice 22).

Posto isto, deu-se início aos circuitos, que começavam na sala de atividades – terminando neste mesmo espaço –, com uma duração média de vinte minutos e realizados em pares.

Cada par tinha à sua disposição uma câmara fotográfica digital, para que fotografasse o que mais achasse importante e tudo o que gostavam, sinalizando-lhes que faziam o seu próprio percurso, entre os espaços, captando as suas perspetivas pessoais sobre a instituição. Durante os circuitos preferimos acompanhar o par, sendo que nos permitiu registar os seus comentários, em consenso com os registos fotográficos e/ou os espaços.

Com o término das *tours*<sup>43</sup>, as crianças desenharam os mapas baseando-se nos espaços que mais gostavam, através das fotografias capturadas. Segundo Clark (2005), os mapas tornam-se formas de registo e de representação dos circuitos realizados, sendo que estes podem ser constituídos através de fotografias ou desenhos. Em consenso dos participantes do projeto, foi decidido que os nossos mapas seriam constituídos por estes dois instrumentos.

Em diálogo, discutimos, com as crianças, as razões das escolhas particulares em relação a algumas fotografias<sup>44</sup>, pois era pertinente o seu envolvimento. Com isto, elas puderam ainda explicitar quais os espaços que mais lhes interessavam, expondo comentários aficcionados acerca dos circuitos. Como resultado final, foi-nos possível perceber e agrupar as fotografias nos mapas.

---

<sup>43</sup> Tours significa circuitos.

<sup>44</sup> Foram apresentadas às crianças todas as fotografias, capturadas pelas mesmas, durante os circuitos, sendo que lhes foi pedido que escolhessem quais é que fariam parte dos mapas e, conseqüentemente, da manta mágica.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista individual à criança, de maneira a que aprimorássemos quais os espaços que gostava, os que não gostava e os que mudaria (Cf. Apêndice 23).

Foram, também, realizadas entrevistas aos encarregados de educação (Cf. Apêndice 24), por escrito na caderneta escolar, dada a impossibilidade de o fazermos pessoalmente. A educadora cooperante (Cf. Apêndice 25) e a auxiliar (Cf. Apêndice 26) também responderam a um conjunto de questões elaboradas por nós.

Em jeito de compilação de todas as informações retidas, utilizámos a manta mágica (Cf. Apêndice 27). Neste espaço, construiu-se uma teia de informação e fotos, organizou-se os circuitos, mapas e a planta, os espaços que as crianças gostavam, não gostavam e os que modificariam. Além disto, também continha fotos da visita do EE engenheiro civil, em conjunto com todos os cometários e apreciações concebidas pelas crianças.

A manta mágica estava exposta na sala de atividades, visível ao grupo, viabilizando reflexões conjuntas sobre o projeto desenvolvido. Na mesma linha de pensamento, Clark (2007) refere que as crianças revêm as suas próprias imagens e podem considerar distintos contextos e espaços.

## **5. Apresentação e análise dos dados**

A análise e tratamentos dos dados recolhidos é um processo complexo e demorado “desde a formulação inicial do problema e a delimitação dos objetivos até a interpretação dos resultados” (Moreira, 2007, p. 275), que se proporcionou ao longo de todo o projeto da Abordagem de Mosaico.

Neste processo de tratamento de dados incidimos sobre dois procedimentos essenciais, nesta investigação qualitativa: triangulação e a categorização de dados.

Transversalmente à triangulação da informação, é determinante que se clarifique a informação recolhida, destacando-a e, ao mesmo tempo, questionando-a. É

igualmente importante identificar os sentidos complementares ou interpolados, que nos ajudarão a assimilar o estudo.

Interpretando um dos instrumentos deste estudo – os desenhos – conseguimos saber que o espaço que mais se evidenciou foi o exterior, preferentemente a multiestrutura composta pelo escorrega, a casa de madeira e a corda.

No que concerne às fotografias, revelaram-se dois espaços muito presentes na rotina do grupo: as áreas da sala de atividades e, mais uma vez, a multiestrutura no exterior.

Quanto às respostas enunciadas pelos pais, estes referem que as crianças gostavam de frequentar o jardim de infância, além que o espaço preferido, na sua maioria, era a multiestrutura, que se encontrava no exterior.

Analisando as respostas da auxiliar da sala, esta relatou que as crianças “gostam de cá estar” e que “no geral gostam da casinha”. É proferido que se poderia mudar “o espaço exterior principalmente, [as crianças podiam] ter material adequado para brincar, no exterior eles não têm”.

A educadora cooperante atentou que as áreas e o exterior são os espaços mais envolventes para as crianças.

Posto isto, e com análise dos dados, decidiu-se considerar três focos principais: os equipamentos, as próprias crianças e o ambiente urbano.

Surgiram, assim, quatro categorias (Cf. Apêndice 28) associadas ao estudo: o “equipamento”, centrado em duas subcategorias referentes ao exterior (multiestrutura) e ao interior (áreas), sendo que o L<sup>45</sup> disse que “Gosto do escorrega” e o R referiu que gosta da área das “ferramentas”.

A categoria “as próprias crianças”, tem como subcategoria a relação de pares, sendo que a criança D disse que “não gosto dos meninos que me batem”.

O “Ambiente urbano” surge como categoria às subcategorias referente à instituição e ao Edifício. Neste caso, a criança pronunciou que “gosto da sala” quando se referiu à

---

<sup>45</sup> Inicial do nome da criança.

subcategoria edifício, enquanto a criança F mencionou que “gosto da escola toda”, no que concerne à instituição.

A última categoria é o culminar de todas as categorias e designa-se por “várias categorias”, e assoma-se quando é utilizada mais do que uma subcategoria. Por exemplo, a criança M. referiu que “gosto da casinha das bonecas, do escorrega e da F”.

Para uma melhor compreensão do estudo, foi fundamental triangularmos toda a informação, comparando-a e relacionando-a entre si, sendo que só assim é que nos foi possível entender o envolvimento e perspetivas de todos os participantes do projeto.

Uma vez feita a triangulação dos resultados, tornou-se clara a valorização do espaço exterior, na linha da multiestrutura, aliado aos equipamentos. Quanto à questão “o que mudavam?”, certificou-se que os equipamentos, no interior, são objetos que não mostravam interesse para a criança.

## **6. Conclusão**

Dado às informações recolhidas, foi pertinente para o grupo a alteração de espaços que menos representavam algo para as crianças. Assim, em consenso com a EC, houve a alteração dos equipamentos no interior, mais propriamente, a disposição das ferramentas, a garagem e a casinha, além de retirarmos a roda dos alimentos.

Esta abordagem permitiu-nos refletir sobre os interesses das crianças, em complementaridade com a determinação em escutá-las, enquanto entendedoras das suas próprias vidas (Clark & Statham, 2005).

O que se tornou improrrogável é possuir, enquanto futura educadora, a capacidade e suscetibilidade de permitir às crianças que sejam agentes ativos na construção do seu “eu”, aliado à possibilidade de envolvimento e participação nas suas aprendizagens.

## **SECÇÃO B**

### *Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*



## Capítulo VI – Comunicação professor – aluno e vice-versa

“A comunicação é um centro polarizador de todo o tipo de conhecimento e de toda a organização, desde a mais simples associação de ideias contíguas, desde a resposta reflexológica a um certo estímulo, até às mais complexas redes de conjuntos ecossistêmicos” (Antão, 1995, p. 7). Com isto, é-me impossível abordar totalmente este conceito vasto, que trata de processos mais ou menos complexos, concretos ou abstratos, reais ou irrealis, objetivos ou subjetivos (*idem/ibidem*).

No entanto, no contexto escolar, importa referir que a comunicação é um processo de intercâmbio de informação, como dados, sentimentos ou opiniões (*idem/ibidem*). Na sala de aula – sendo este o espaço onde professores e alunos mais interagem entre si –, criam-se constantes situações de comunicação, que estabelecem uma relação entre o professor e o aluno, de tal modo que as diligências propositadas de um consigam chegar ao saber do outro (Trindade, 1990) e, conseqüentemente, “o professor deixou de ser visto como o detentor do saber, como aquele que ensina, e passou a ser considerado como alguém que ajuda a aprender” (Vieira, 2005, p. 9).

Nesta linha de pensamento, é exigido ao professor (des)envolvimento de diversas competências, não só técnicas, mas, acima de tudo, comunicacionais, de modo a melhorar o relacionamento com os seus alunos (*idem/ibidem*). Estas competências comunicacionais podem ser verbais – conteúdos expressos na mensagem – ou não verbais – entoação, voz, postura ou gestos – que unificam a mensagem e a sua leitura (Ferreira & Santos, 2000).

Assim, ao professor é pedido que saiba falar, o mesmo que “reconhecer-lhe qualidades de elocução aliadas a qualidades psicológicas que garantem o êxito das suas comunicações” (Ball, 1971, p. 29), para que tenha sucesso na sua comunicação. Com isto, há a implicação do aluno neste processo.

A comunicação entre o professor e o aluno é o principal pilar no estabelecimento de uma boa relação pedagógica, sendo necessário um autoconhecimento<sup>46</sup> e o

---

<sup>46</sup> Principal fonte de uma comunicação eficaz (Vieira, 2005).

conhecimento do outro, além da percepção em relação ao processo, assim como a capacidade de escuta (Vieira, 2005) na sala de aula, ambos os intervenientes agem conforme o modo como percebem a realidade, isto é, o professor pode ser influenciado por vários fatores relativos ao aluno, como a postura ou o tipo de linguagem que o aluno utiliza (*idem/ibidem*). No entanto, o mesmo pode acontecer ao aluno, uma vez que este “tem uma percepção do professor que tende a influenciar o tipo de relacionamento existente entre eles” (*idem/ibidem*, p.11).

A percepção entre o professor e o aluno tem sido alvo de vários estudos, sendo que um deles, desenvolvido por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, em 1968, centrou-se no Efeito Pigmalião na sala de aula (*idem/ibidem*). O efeito das nossas expectativas e a percepção da realidade, no modo como nos relacionamos com a mesma, define o Efeito Pigmalião, ou seja, é como se realinhássemos a realidade de acordo com as nossas expectativas em relação a esta.

Indo ao encontro do Efeito Pigmalião e segundo Lundgren (1977, *cit in* Pedro, 1981), “a linguagem na aula constitui ela própria um contexto social condicionado”, na mesma medida em que as expectativas do professor, no que concerne os seus alunos, influenciam o tipo de comunicação e de relacionamento entre estes dois partícipes da comunidade escolar (Vieira, 2005), e, com isto, neste caso, é importante que na relação professor/aluno, o professor não detenha preconceitos e estereótipos e que “mantenha expectativas positivas e adequadas a todos os alunos” (*idem/ibidem*, p.12), para um melhor relacionamento e o desenvolvimento de diferentes vias de comunicação, que resultam numa prática de ensino mais eficaz.

Não descurando outros fatores de uma boa comunicação, “lembramos que a conjuntura familiar, social e escolar requer uma pedagogia de expressão oral” (Ball, 1971, p. 103) e, mais uma vez, está presente o importante papel que o professor tem nesta ligação para com a criança, recordando o seu contexto e como este influencia todo este processo de comunicação.

Sabendo que as carências afetam os níveis de socialização, estando esta conectada com a comunicação, importa saber o contexto que envolve o(a) aluno/criança, de modo a que cada um(a) possa se exteriorizar, contrariando os casos de alunos,

providos de aptidões verbais suficientes, capazes de se sobrepor ao silêncio dos seus colegas menos comunicativos (*idem/ibidem*), uma vez que o discurso – estando este, inevitavelmente, ligado à comunicação – é uma via imprescindível para os alunos praticarem e desenvolverem os seus processos de pensamento e as suas competências de raciocínio (Arends, 1995).

Mudando o paradigma do professor comunicativo para a turma, sem *feedback* da mesma, é necessário opor a falta de oportunidades para que se manifestem, livre e simplesmente, conseguindo adquirir vantagens e estratégias para a construção do seu conhecimento. Aliás, quando um professor que, na sua sala de aula, incita este processo de *feedback*, consegue coadjuvar a comunicação interpessoal, “na medida em que favorece a construção da autoestima e o envolvimento dos alunos na tarefa” (Vieira, 2005, p. 14). Em complementaridade, é importante que haja a existência de *feedback*, porque, quando comunicamos, estamos subjugados às viáveis interferências ou distorções que possam surgir, ou seja, num contexto educativo pode suceder-se uma falha na comunicação e, conseqüentemente, algum dos intervenientes não recebe ou percebe a mensagem (*idem/ibidem*).

Ao longo dos tempos, a relação entre o professor e o aluno tem sofrido várias transformações e, com isto, o docente tem cada vez mais a necessidade de procurar estratégias que fortaleçam esta ligação e que, naturalmente, proporcione um ambiente educativo facilitador de aprendizagens, sendo que este modelo de ambiente “pressupõe uma atmosfera e um meio favorecedor, no qual a qualidade das relações interpessoais é considerada o principal factor” (*idem/ibidem*, p.39). Concordando com Sprinthall e Sprinthall (1993), a qualidade da relação interpessoal entre o professor e os alunos possui um impacto em muitas vertentes da interação na sala de aula, além que influencia o grau de aprendizagem do aluno.

Os padrões do comportamento linguístico e social, no contexto escolar, clarificam os processos de aprendizagem, sendo que estes são fundamentais na explicação do insucesso – ou sucesso – escolar (Pedro, 1981), uma vez que o modo como o professor comunica tem conseqüências, positivas ou negativas, na aquisição de conhecimentos individuais e/ou curriculares.

Contudo, há que ter em atenção, num sentido lógico, que o professor se encontra perante uma diversidade de alunos e que, estes, apresentam diferentes níveis intelectuais e de dissemelhantes representações sociais (Antão, 1995). Assim, torna-se mais difícil adaptar um só modo de comunicação na sala de aula, existindo uma pluralidade de situações e acontecimentos simultâneos, sendo que importa não esquecer a singularidade de cada aluno.

Num sentido pragmático, como já mencionado anteriormente<sup>47</sup>, a comunicação partia, em grande parte, da professora para os alunos, oferecendo poucas alternativas, aos alunos, para explorarem, investigarem e serem promotores das suas aprendizagens, tendo a noção que nem todos os alunos se encontram no mesmo ponto de desenvolvimento intelectual (*idem/ibidem*). Torna-se essencial referir que, também, durante o estágio, a professora diligenciou diversos momentos de *feedback* positivo, de forma a fortalecer e estimular o empenho no trabalho desenvolvido pelos alunos, salientando a importância dos benefícios próprios para cada um. Todavia, no decorrer da prática educativa, também se destaca a disponibilidade cedida pela professora aos alunos para que fossem gestores na resolução dos seus problemas ocorridos, maioritariamente, no exterior da sala de aula, realçando que é através da “negociação que o professor e alunos podem avançar na resolução dos conflitos, procurando tirar algum partido da própria situação” (Vieira, 2005, p. 70).

No que concerne à resolução de conflitos, especificamente, o professor deve ter sempre em conta que é “preciso dar voz e escutar todas as partes envolvidas” e que este processo não é visto como uma perda de tempo nem “perda momentânea da autoridade” (*idem/ibidem*, p.71), além de que um professor com capacidades de escuta e capaz de inculcar confiança nos seus alunos, beneficiará, certamente, de um maior êxito na resolução dos problemas de disciplina (*idem/ibidem*).

Em contexto da prática educativa, pertencia à turma uma aluna que padecia de diversos problemas emocionais e cognitivos, que originavam, em parte, a falta de comunicação tanto com a professora, como com a turma. A sua postura apática e

---

<sup>47</sup> Dados referenciados na Parte I, no decorrer da secção B, referente às práticas da docente cooperante.

desajustada demonstrava, maioritariamente, falta de interesse na aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente, dificuldades de aprendizagem. Por várias vezes, tentámos dialogar com a aluna em questão, utilizando distintas estratégias, mas nem sempre conseguimos obter qualquer *feedback* positivo. Com isto, percebendo que a aluna era repetente e conhecendo o seu historial pessoal e escolar, ressalva-se outro paradigma da comunicação, que impede resultados assertivos e que influenciam os mesmos, ou seja, as condições de existência dos alunos (Ball, 1971), uma vez que as crianças provenientes de meios modestos, “pouco inclinadas aos prazeres do discurso (...) ou mobilizadas por interesses que escapam aos programas escolares, inquietas quanto ao futuro e traumatizadas por um passado escolar” (*idem/ibidem*, p.107), tendem a demonstrar mais dificuldades comunicativas e a resguardarem-se mais, relativamente ao seu meio envolvente.

Em concordância, a falta de comunicação poderá influenciar o sucesso escolar? Por natureza, a comunicação é uma transação (Cortis, 1980), isto é, tanto o professor como o aluno partilham das sequências da interação, em grau maior ou menor, sendo que se demonstra pelo nível de atenção que cada um presta ao outro, ou através do diálogo que estabelecem entre si (*idem/ibidem*).

Posto isto, impõe-se a questão de o professor escutar a criança e torná-la ativa neste processo comunicativo, uma vez que o ato de escutar implica um papel participativo na comunicação, sendo que objetiva interpretar o que está a ser transmitido (Vieira, 2005). Assim, o professor mostra-se disponível para perceber, com clareza, o aluno e quais são as dificuldades que este demonstra no seu processo de aprendizagem, dificuldades que se podem detetar através da comunicação não verbal, como a postura, os gestos, a expressão facial ou o tom de voz que, de certa forma, enriquecem a comunicação e que, posteriormente, ajudam o professor a entender o aluno, evitando generalizações e focando a atenção do docente na situação específica em que se encontram (*idem/ibidem*).

Claramente, a comunicação é um fator determinante no envolvimento dos alunos na aprendizagem, assim como o ambiente afetivo – o modo como comunicamos – existente na sala de aula, uma vez que, se o professor se colocar no lugar do aluno,

poderá criar uma empatia com este e, simultaneamente, transmitir-lhe novos conteúdos, ajudando-o “a crescer no sentido do respeito mútuo, da cooperação e da criatividade” (Antão, 1995, p. 14).

É necessário, com isto, a criação de estratégias que apoiem o aluno no seu processo comunicativo, que cada vez mais se mostra determinante na aquisição de conhecimentos e o seu envolvimento na aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento de algumas atitudes individuais facilitadores de comunicação que originem, ao aluno, oportunidades sistemáticas para aplicar, analisar, sintetizar ou avaliar o que aprenderam (Cadima, Leal, & Cancela, 2011). Com isto, o professor deve organizar o seu discurso e colocar questões que, de forma sustentada, “estimulem os alunos a processar e a refletir sobre os conteúdos, a reconhecer as relações e as implicações das principais ideias, a pensar criticamente e a resolverem problemas (Brophy, 1999, *cit in* Cadima, Leal & Cancela, p.14).

Este exemplo de apoio, por parte do professor, associa-se a estratégias que impliquem sumariar, fornecer problemas simplificados, acentuar aspetos mais relevantes das tarefas, modelar os procedimentos e possíveis soluções (Cadima, Leal, & Cancela, 2011), nomeadamente, “através da explicação e do pensar em voz alta enquanto o problema é resolvido” (Rosenshine, 1997; Van de Grift, 2007, *cit in* Cadima, Leal & Cancela, 2011, pp.14-15), que resultam num melhor desempenho dos alunos (Van de Grift, 2007, *cit in* Cadima, Leal & Cancela, 2011).

Segundo Rubie-Davies (2007), os professores eficazes que utilizam questões abertas, incluindo um pensamento de maior dificuldade cognitiva e o constante feedback dos alunos, propiciam um envolvimento permanente dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Cadima, Leal, & Cancela, 2011).

Na minha opinião, e seguindo esta linha de pensamento, não é difícil perceber que o modo como comunicamos define e influencia o funcionamento de uma turma, assim como os seus resultados e as relações que se criam no contexto de sala de aula, sendo que existem diferentes formas de comunicação, presentes no nosso dia a dia, mas que nem sempre implicam o ato de falar, uma vez que até o silêncio se tornou uma via de comunicação. Os nossos gestos, o olhar, as mãos ou a expressão facial tornaram-se,

também, meios de comunicação, que representam ou ajudam a interpretar a mensagem (Vieira, 2005).

Com a evolução da sociedade, também a escola foi alvo de alterações que se refletiu no modo como os professores e alunos se relacionam, sendo que, cada vez mais, é preciso ter a consciência que o sucesso educativo se deve, em grande parte, às relações que se estabelecem na comunidade escolar, assim como comunicamos, de modo que se torna imprescindível cultivar os relacionamentos entre os alunos e o professor, além de promover o desenvolvimento das crianças e tornar o professor mais efetivo no incentivo ao aluno (DeVries & Zan, 1998).

Concluo, assim, que o tipo de interações e, conseqüentemente, o modo como estas ocorrem entre o professor e o aluno, integram um enredo incitador no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

## Capítulo VII – Alunos com NEE: Inclusão na sala de aula

Segundo o Decreto de Lei n.º 3/2008, do dia 7 de janeiro, é nosso dever promover a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade do ensino, valorizando a educação, sendo que, com isto, é determinante a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Impõe-se, também, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), o conceito de escola inclusiva, estando, esta, apta de acolher e reter grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos, visando uma equipa educativa capaz de garantir a igualdade no acesso e nos resultados, assim como a gestão da diversidade, da qual decorrem diferentes estratégias que permitem responder às necessidades educativas dos alunos (*idem/ibidem*).

Referindo uma escola inclusiva, importa saber sobre o que esta se debate. Segundo Lopes (2015), numa escola que se quer inclusiva, devem ser as características e as necessidades dos alunos a instituir o currículo, e, com isto, o processo de inclusão pressupõe uma reestruturação do sistema de ensino, que deverá assegurar as diferentes necessidades de cada aluno, assim como a flexibilização curricular, transformando o currículo nacional num instrumento possibilitador de aprendizagem e sucesso para todos (*idem/ibidem*). Os autores Thomas, Walker e Webb (1998), defendem que uma escola inclusiva é aquela que

reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados: não selecciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação); trabalha com, não é competitiva; pratica a democracia, a equidade (*cit in Sanches & Teodoro, 2006*).

Nesta linha de pensamento, Rodrigues (2003, *cit in Sanches & Teodoro, 2006, p.71*) refere que com a escola inclusiva, “todos os alunos estão lá para aprender, participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo”. A lei

portuguesa – Decreto de lei n.º 3/2008 – explicita que a escola inclusiva é aquela que pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de promoção de competências universais, que permitam a autonomia e o acesso pleno da cidadania por parte de todos.

Posto isto, numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva. Entendendo, por inclusão, a inserção do aluno com NEE na classe regular, sendo que, sempre que possível, este deve receber todos os serviços educativos adequados, contando com um apoio adequado (Correia, 2003).

O conceito inclusão põe um grande desafio ao sistema educacional, uma vez que esta política educacional visa inserir todos os alunos nas escolas regulares, de modo mais completo e sistemático, participando ativamente na vida social e educativa e, tendo a certeza, que nenhuma criança fica excluída desta oportunidade, desde o início da escolaridade (Borges, Pereira, & Aquino, 2012). A inclusão exige uma aprendizagem em conjunto, através de diversas capacidades, interesses, características e necessidades (Correia, 2005), transpondo relevância a modelos centrados no aluno, em que a construção do ensino se baseie nas suas necessidades singulares (*idem/ibidem*). Em complementaridade, todas as crianças com NEE devem aprender aquando de ambientes regulares de aprendizagem, isto é, nas escolas, beneficiando de “vivências académicas e sociais ricas e diferenciadas, pois são partilhadas com os seus pares que apresentam realizações diversas” (Lopes, 2015).

Contrariamente a este conceito de escola inclusiva e educação inclusiva, surge a exclusão, como a problemática do contexto educativo, que tem vindo a sobrepor-se a temas tão dominantes com a “igualdade de oportunidades” ou o “insucesso escolar” (Barroso, 2003). O mesmo autor defende que existem múltiplas formas de “exclusão” por parte da escola, baseando-se em quatro modalidades: “a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora; a escola exclui porque põe fora os que estão dentro; a escola exclui “incluindo”; a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido” (*idem/ibidem*, p. 27).

O primeiro caso de exclusão baseia-se na desigualdade de oportunidades, influenciada pelas diferentes origens sociais ou pela estruturação da oferta educativa

em torno de fatores económicos, culturais e/ou sociais, complementando com a falta de apoio diferenciado. Enquanto no segundo caso, a exclusão relaciona-se, principalmente, com questões do insucesso escolar. Quando se debate sobre a exclusão da escola “incluindo”, o autor refere que é uma “imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes” (*idem/ibidem*, p. 27), que se refletem no aluno. O último caso assegura os efeitos de muitos alunos não encontrarem, na escola, um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado ou ao nível da sua utilidade social, além como quadro de vida (*idem/ibidem*).

Apesar de estes fatores serem, de certo modo, exteriores à escola – devido a políticas educativas, economia e organização social –, existem outros fatores endógenos que contribuem para a existência de exclusão ou o seu agravamento, como a organização do contexto ou ambiente escolar.

Outros autores conceitualizam a exclusão como um “papel ideológico ao construir uma determinada leitura da realidade social” (Canário, Alves & Rolo, 2001, *cit in* Salgado, 2003, p. 60). Assim, importa saber, também, se a realidade social, em modo de exclusão, influencia a inclusão dos alunos com NEE, mais precisamente no contexto escolar onde decorreu a minha prática educativa, além de estratégias que impliquem a inclusão destes mesmos alunos.

A turma, onde realizei a minha prática educativa, era composta por 13 alunos, sendo que dois com NEE e outros dois dispunham de Apoio Educativo – “Numa escola inclusiva o papel dos apoios educativos é fundamental, uma vez que irá permitir que o objeto das planificações individualizadas seja alcançado” (Correia, 2008, p. 29). Os alunos com NEE tinham o seu currículo adaptado e, conseqüentemente, a sua avaliação. Estes alunos, duas vezes por semana, deslocavam-se da sala de aula para desenvolverem conteúdos curriculares com uma professora de Ensino Especial.

A classificação de NEE podem, segundo Correia (2008), assumir-se de severas – caso sejam permanentes –, designando de significativas, ou ligeiras – quando ocorrem apenas numa determinada fase. Neste caso pragmático, os alunos, dispondo de currículo parcialmente modificado, tinham as suas NEE classificadas como

ligeiras, ou seja, a adaptação do currículo às suas características específicas, decorrendo apenas num certo momento da sua aprendizagem. O currículo, depois de adaptado, não se torna estanque, devendo, por isso, estar em concordância com as características e necessidades dos alunos no momento em que ocorrem as aprendizagens.

Com isto, para estes alunos com NEE, que podem estar sujeitos a diversas dificuldades, é-lhes importante que sintam pertença ao envolvimento escolar, assim como serem respeitados e aceites no mesmo contexto (Coelho & Borges, 2015). Partindo daqui, é imprescindível perceber o impacto das estratégias utilizadas na prática educativa para a inclusão destes alunos.

O professor desempenha um papel fundamental na criação de ambientes educativos e positivos (Correia, 2008), facilitadores de interações que proporcionem harmonia e entreajuda dos pares, ou seja, a aprendizagem, através de cooperação, tira proveito das diferenças entre os alunos, e, conseqüentemente, pode ser fator de estruturação do ensino e da aprendizagem (Coelho & Borges, 2015), promovendo, assim, segundo Monereo & Gisbert (2005), competências psicológicas, sociais e emocionais, determinantes na interação positiva, coadjuvando a inclusão de alunos com NEE (Coelho & Borges, 2015). Posto isto, o trabalho em pares, pequeno ou grande grupo, sempre que possível, fazia parte do nosso método na realização de atividades, sendo que se tornava necessário promover um clima de amizade entre todos os alunos da sala, sensibilizando-os para esta realidade inclusiva (Correia, 2008). Esta estratégia permitia ao aluno com NEE cooperar com o aluno sem NEE, indo ao encontro do ensino e aprendizagem em cooperação, sendo “tão necessários ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades” (*idem/ibidem*, p. 25).

Continuando nesta linha pragmática, a utilização, como recurso didático, das TIC despertava interesse e curiosidade nas crianças com NEE, uma vez que, para a criança, o computador torna-se numa ligação dinâmica de aprendizagem, brincadeira e comunicação, traduzindo-se mais eficaz (Baker & Brightman, 2004).

Claramente, estes pequenos passos, nas práticas desenvolvidas, ajudaram os alunos com NEE a sentirem-se incluídos no ambiente e contexto da turma, sendo que sentimos, por diversas vezes, que estes alunos não queriam deixar a sala de aula para terem o apoio especializado com a professora de ensino especial.

“Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio” (Decreto-Lei n.º 3/2008, p. 155). Portanto, não implica só medidas para os alunos com NEE, mas, também, mudanças no exterior do contexto escolar (*idem/ibidem*).

Os encarregados de educação/pais assumem-se, cada vez mais, como “elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção dos seus educandos/filhos” (Correia, 2008, p. 61), uma vez que, tendo em consideração que os EE/pais e o professor têm similares expectativas, é crucial o papel destes, pois conhecem melhor a criança, podendo sugerir aptidões a ser desenvolvidas na criança (*idem/ibidem*). Em complementaridade, é necessário estabelecer linhas que visem a melhoria de comunicação entre os EE/pais e os profissionais de educação, sendo que, assim, estes devem definir uma atmosfera de troca, capaz de facilitar a participação dos pais no processo de intervenção e inclusão, ambos centralizados nos resultados a longo prazo (*idem/ibidem*), realçando os papéis dos EE/pais como co-terapeutas (Serrano & Correia, 2000).

Atualmente, os professores estão cada vez mais confrontados com diferenças individuais nas suas turmas (Spodek & Saracho, 1994), adquirindo uma postura humanista e social que permita à criança com NEE participar em todos os aspetos, em volta da vida escolar, que tenham em vista a maximização das suas aprendizagens académicas e sociais (Correia, 2005), de modo a que os apoios se efetuem na classe regular, adequado às características e necessidades de cada criança, tendo em conta a modificação dos seus ambientes de aprendizagem (*idem/ibidem*). Evidencia-se, assim, o papel da escola em respeitar a diversidade, “tida como o conjunto de diferenças individuais que cada uma [das crianças] apresenta (*idem/ibidem*, p. 3), dependendo de um longo procedimento que envolve a escola

num processo de ações e mudanças, com a contribuição da sociedade neste modo de inclusão (Borges, Pereira, & Aquino, 2012).

Nesta medida, é relevante planear um sistema de educação flexível, que permita uma resposta “à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos” (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Considerando que ainda há muito para se desenvolver nesta perspetiva de inclusão e escola inclusiva, acredito numa prática educativa inclusiva para os alunos com NEE, que pode ser desenvolvida nas escolas portuguesas.

## **Capítulo VII – Teoria versus Prática: duas (novas) realidades de formação inicial**

Existem diferentes concepções sobre as imposições da prática docente, alicerçadas em diferenciados modos de compreender o processo educativo e o papel desempenhado pelos professores (Morgado, 2007), sendo “modelos teóricos, que procuram justificar-se a partir de uma fundamentação epistemológica e pedagógica e que tentam estruturar conceptualmente a realidade educativa” (*idem/ibidem*, p. 58).

Sabendo que se mudam os tempos, mudam-se as vontades, estamos perante novos desafios pedagógicos que nos alertam para a mudança de metodologias, sendo necessário, como profissionais da educação, “reinventar a escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão” (Thurler, 2002). Assim, neste paradigma de mudança, é pedido ao educador/professor que fomente a autonomia na criança, tornando-a ativa na construção do seu “eu” e na aquisição de conhecimentos, sendo que, com isto, torna-se necessário substituir os modelos tradicionais, autoritários e centralizados, por modelos mais participativos (Thurler, 2002a), indo muito mais além da memorização de matérias, que implica, supostamente uma melhor classificação possível nos testes (Morgado, 2007). Considerando, assim, o ato educativo um empreendimento que engloba, também, aspetos de cariz moral e afetivo (*idem/ibidem*), emerge um novo paradigma de formação.

Partindo da atual formação inicial do educador/professor – incluindo-me e apoiando a base de construção da profissionalidade –, que permite a mudança acima referida, Lisboa (2005, p. 29) afirma que “durante esta formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar corretamente a nossa função, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade”, ou seja, um professor crítico e reflexivo, que veicula mudanças e é gerador de inovações, tanto em si como na escola (Alarcão & Roldão, 2008).

Nesta linha de argumentação, segundo André & Habold (2009), a formação inicial constitui um peso considerável no formando, uma vez que implícita o seu

desenvolvimento de “saberes, habilidades, atitudes, valores que constituem a especificidade do ser professor” (p.223).

A conjugação de uma boa formação a nível científico e pedagógico abrange preparar um conhecimento sólido, permitindo articular estas características com a prática efetiva (Lisboa, 2005).

Neste cruzamento com a formação teórica, a prática afirma-se pela necessidade de resgatar a base reflexiva da atuação profissional, de modo a que seja realmente possível o entendimento pragmático das diversas situações problemáticas (Contreras, 1999, *cit in* Morgado, 2007). Transforma-se numa imagem realista dos problemas que precisam de ser resolvidos diariamente pelos educadores/professores, dos dilemas que estes enfrentam ou das decisões que tomam (Perrenoud, 2002). Segundo Schãn (1998), um educador/professor, em formação inicial, dispõe de um conhecimento que resulta da ação prática, emergindo desta, além de se constituir através de sucessivos e contínuos processos de reflexão (Morgado, 2007), incluindo a componente de reflexão a partir destas situações práticas reais (Alarcão, 1996).

Nesta linha de raciocínio, a prática constitui uma área de experimentação e de reflexão (Gomes & Medeiros, 2005) e valoriza o primeiro momento em que o futuro professor se vê “confrontado, pela primeira vez, com o assumir um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor” (Gomes & Medeiros, 2005, p. 21).

A epistemologia da prática revaloriza o conhecimento “que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras, (...) mas também dar respostas a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema” (*idem/ibidem*, p. 17). Assenta-se a importância da aprendizagem, que se gera na prática como um elemento formativo determinante e imprescindível.

Segundo Alonso e Roldão (2005), destacam-se aspetos significativos que se relacionam com as competências intrínsecas à formação teórica e que, de certo

modo, sustentam a prática, como a capacidade crítica que permite assumir uma postura reflexiva; as capacidades investigativas e de registo sistémico da prática, através da reconstrução permanente do pensamento e da ação; uma atitude flexível, que estimula e possibilita a utilização de estratégias e adequação do currículo, conforme as necessidades dos alunos; a colaboração, como linha central de práticas formativas; e, por último, a valorização da teoria como substrato fundamental na aquisição de instrumentos “conceptuais e metodológicos, para fundamentar, interpretar e orientar as decisões práticas” (*idem/ibidem*, pp. 8-9).

Contudo, importa saber que educadores e professores conseguem adquirir semelhante postura. O educador/professor hábil ao conhecimento da mente da criança e do aluno, instiga-lhes a capacidade de gerir os seus pensamentos, administrar as emoções ou superar conflitos (Cury, 2003). Estes professores, que o autor intitula de fascinantes, transformam a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência, uma vez que esta se regista privilegiadamente na memória (*idem/ibidem*). Um professor que acredita ver a criança como capaz de “aprender e de se desenvolver independentemente do contexto social, familiar, afetivo ou das limitações físicas e psicológicas que apresente” (Lisboa, 2005, p. 28) e que dará tudo de si, apesar das contrariedades encontradas, fazendo uso da sua criatividade para resolver os problemas originados pela complexidade, incerteza, instabilidade e pelo conflito de valores na sala de aula (Woods, 1991).

A prática demonstra que nem sempre a teoria é linear. Apesar da formação inicial nos dar instrumentos essenciais à resolução de problemas, como a prática educativa, nem sempre é fácil conseguirmos atingir um patamar de segurança e certeza nos desafios que nos ocorrem. Num exemplo pragmático, os alunos, não se concentram, não têm prazer de aprender e são ansiosos, mas porquê? A culpa não é só dos pais, não é só dos educadores/professores e não é só dos alunos. Arrisco a dizer, concordando com o autor, que as causas principais são fruto do sistema social que “estimulou de maneira assustadora os fenómenos que constroem os pensamentos” (Cury, 2003, p. 60); os estímulos produzidos por estes fenómenos, como por exemplo a televisão ou a internet, contribuem para gerar a síndrome do pensamento acelerado e, conseqüentemente, gera-se a necessidade de novos estímulos

(*idem/ibidem*). Estímulos que provocam na criança a agitação na cadeira, as conversas paralelas ou a falta de concentração, podendo justificar parte de certos comportamentos, explicitando a falta de culpa da agressividade, alienação e agitação na sala de aula. (*idem/ibidem*)

Em complementaridade, o sistema social tem influência direta no educador/professor, não só por causa dos transtornos causados, acima referidos, mas, principalmente, porque desmotiva e descaracteriza o papel do professor. Com isto, é pedido ao professor que transponha todas estas causas e se interiorize e, depois, exteriorize toda a sua capacidade de criatividade e imaginação, no sentido de um profissional, mais uma vez, crítico e reflexivo que, no conhecimento de si, “dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado colaborativo questionamento” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 68), atue e tome decisões pelos interesses do bem comum (*idem/ibidem*), principalmente do aluno.

A vertente atual da formação inicial, que descentraliza a herança escolar, fornece instrumentos capazes de formar o “bom” educador/professor, contudo cria-se uma ambiguidade vivenciada nas práticas pedagógicas. Instrumentos, como a reflexividade, a análise teorizadora de práticas, o trabalho colaborativo, a investigação na ação (Roldão, 2005), nem sempre são suficientes para ir contra uma cultura escolar que incita o professor apenas a ensinar, indo de encontro às novas práticas centralizadas no aluno. Não se desenvolve a necessidade de procura de saber e todo o saber adquirido, anteriormente, não intriga ou questiona a realidade vivida diariamente (*idem/ibidem*). Seria importante lembrar ao professor, que dispõe de mais experiência, que este é um eterno aprendiz, aberto a aperfeiçoamentos (Lisboa, 2005).

Importa, também, percebermos que a educação moderna está em crise, em mudança, mas desumanizada aquando da separação do pensador do conhecimento ou o aluno da escola (Cury, 2003). Contudo, de modo a contrariar este afastamento, importa fomentar a colaboração dos presentes professores e dos que iniciam ou acabam a formação, de modo a que haja partilha – de experiências, responsabilidades e planificações –, trabalho conjunto – discussão de problemas, planificação conjunta,

realização de trabalho interdisciplinar ou interação entre os professores –, ajuda e apoio – procura e recebimento – e a indagação de ideias em soluções, uma vez que os educadores/professores têm a possibilidade de transmitir o seu conhecimento, metodologias ou as estratégias ao formando – o que justifica a fase de observação durante a prática educativa –, mas permitindo ao “novo” educador/professor que partilhe diferentes conhecimentos ou métodos que capacitem o professor ao desenvolvimento de novas aprendizagens, tanto para ele como para os alunos. É, claro, que se valoriza a importância e disponibilidade destes orientadores aos novos aprendizes, assim como o seu papel determinante no começo da identidade destes enquanto profissionalizantes de docência, contudo seria vantajoso, para ambos os lados, a ligação de saberes e práticas que têm para aformalar e (re)aprender. A formação não deve ser vista como um final, mas como um desafio, que bem lançado, instiga todos os profissionais interessados ao aperfeiçoamento no trajeto de toda a carreira (Lisboa, 2005).

Tendo sempre em conta o contexto, distinto e pessoal, cada profissional torna-se mais ou menos sensível aos acontecimentos ou incidentes (Perrenoud, 2002), enquanto perspectiva de cada um, refletindo-se naquilo que cada um é e nas suas práticas.

O paradigma deste tema, ao longo da história, tem-se alterado e demonstra-se em constante mudança, mas continua a ser necessário chegar cada vez mais a um caminho que englobe todos os educadores/professores, para que estes se foquem na criança ou no aluno. É objetivo cruzar a história e o desempenho do educador/professor com o desenvolvimento da socialização, a construção de uma ponte produtiva nas relações sociais, na estimulação da sabedoria e na valorização do “ser” (Cury, 2003).

Deve ser nosso – educadores/professores – objetivo construirmos este caminho reflexivo, sabendo que “o facto de saber refletir sobre a própria prática não seria a atitude mais compartilhada do mundo?” (*idem/ibidem*, p. 48), para chegarmos a um “bom porto”, através de ligações infundáveis, que nos ajudem a crescer e a sermos melhores.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Nesta viagem indescritível e com o seu culminar, é fulcral focar os aspetos determinantes, neste caminho insubstituível, apoiados numa visão reflexiva de todas as vivências e aprendizagens adquiridas, uma vez que se deu o momento capacitativo de teorizar a minha própria prática (Perrenoud, 2002).

A prática, uma vez mais, contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, sociais e pessoais, implicando sucesso e dedicação, e tendo sempre em conta que, nesta especificidade, o conhecimento é construído pelos próprios alunos, em complementaridade com os docentes da formação inicial e os educadores/professores cooperantes, “através de um processo de reflexão, investigação e acção, devendo, por isso, ser considerado temporário, passível de desenvolvimento e não definitivo.” (Fosnot, 1989, p. 47).

Estando consciente da importância das Práticas Educativas na formação inicial, procurei<sup>48</sup> entender como intervir e, naturalmente, adaptar-me ao contexto em que estava inserida. Com isto, suplementando, é essencial interiorizar as práticas da educadora/professora cooperante, permitindo-me refletir sobre as mesmas e, se possível, utilizá-las nas minhas práticas. Quando escolho apoiar-me num trabalho reflexivo com as minhas colegas de estágio e equipa educativa de EPE e 1.º CEB, procuro mobilizar distintos saberes, em diferentes dimensões pedagógicas, assumindo “a formação como um processo interactivo e dinâmico” (Nóvoa, 1992, p. 27). Sendo que, a troca de experiências e de saberes consolidam espaços de formação continuada, o diálogo entre nós, futuras educadoras/professoras, e equipa formativa – professores da formação inicial e equipa educativa dos centros de PE – é fundamental para consolidar “saberes emergentes da prática profissional” (*idem/ibidem*, p. 26), valorizando, assim, a reflexão pós-prática.

Evidentemente, nada disto seria possível sem a afetividade das crianças, uma vez que foram elas que sustentaram as minhas práticas pedagógicas, criando-se uma relação de confiança e união determinante na qualidade de relação que se estabelece. As/os crianças/alunos coadjuvaram à minha motivação e vontade de querer aprender mais e

---

<sup>48</sup> Apesar de falar na primeira pessoa, o trabalho desenvolvido, ao longo das práticas educativas em EPE e 1.º CEB, foi de equipa e em cooperação e, por isso, os resultados obtidos são nossos e não são só meus.

melhor, nunca desajustando – ou pelo menos, tentando – as minhas práticas em prol do seu desenvolvimento integral alinhavado ao bem-estar de cada criança/aluno, assim como do grupo/turma.

A concretização deste percurso verificou-se positivo e enriquecedor, em grande parte, devido à utilização da metodologia de projeto, durante as práticas educativas, uma vez que esta metodologia “promove o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática” (ME, 2000, p. 98). De igual modo, foi fundamental a existência de um ambiente estimulador de aprendizagens, sendo que estas, quando integradas transversalmente a projetos “relevantes e com significado cultural, estético e ético, conduzam [as] crianças e [os] adultos a novos patamares do conhecimento, incluindo competências sofisticadas e a qualidade das interações” (Vasconcelos, 2012, p. 39).

Nesta linha de raciocínio, Alonso e Roldão (2005), defendem que as competências curriculares e pedagógico-didáticas, através de conceções, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares, permitem “a criação de ambientes educativos de qualidade, em que todos os alunos, (...) possam realizar aprendizagens activas, significativas e socializadoras” (p. 52). Baseando as minhas práticas na metodologia de projeto, foi, e continuará a ser, necessário mobilizar e articular conhecimentos e procedimentos, de modo a que se tenha proporcionado ambientes de ensino-aprendizagem, em relação à organização, à interativa/relacional e à didática (*idem/ibidem*). Em complementaridade, foi preciso, também, mobilizar e articular conhecimentos específicos, relativas a cada área curricular da EPE e 1.º CEB (*idem/ibidem*).

Outro fator, alvo de estudo<sup>49</sup> na prática educativa em EPE e explicitado neste documento, elementar ao desenvolvimento integral da criança é o espaço da instituição, sendo que, segundo Piaget (1978), “a representação do espaço para a criança é uma construção a partir das ações e manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte” (*cit in* Horn, 2004, p. 15), além que não é

---

<sup>49</sup> O estudo aqui referido é explicado no capítulo V – “A viagem pelo JI de X”.

suficiente que a criança possa estar num espaço organizado de modo a desafiar as suas competências, é preciso que ela interaja com esse espaço (*idem/ibidem*).

Seguindo esta linha de pensamento, referente a este capítulo, o presente documento intitula-se de “Saber ou não saber? Eis a questão”, uma vez que não podemos dar nada como adquirido definitivamente, pois quando isso acontecer, deixaremos, pelo menos eu assim o entendo, de ser autónomos no nosso (meu) pensamento e nas nossas (minhas) ações.

Segundo o provérbio português, “a dúvida é a sala de espera do conhecimento” e sem esta nunca alcançaremos o saber do desconhecido.



# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. (R. R. Lamprecht, & A. C. Costa, Trans.). Artmed: São Paulo.
- Agostinho, K. A. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. Universidade do Minho: Minho.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto Editora: Porto.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-40). Porto Editora: Porto.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora: Porto.
- Alarcão, I. (2005). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez: São Paulo.
- Alarcão, I., & Roldão, M. d. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo: Mangualde.
- Alison Clark, S. M. (2003). *Exploring the Field of Listening*. Queen's Printer: Nottingham.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento de professor reflexivo. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora: Porto.
- Ana Paula Couceiro Figueira, M. L. (2014). *Ferramentas da mente : a perspetiva de Vygotsky sobre a educação de infância*. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- André, M., & Hobold, M. d. (2009). A profissão docente nas representações de estudantes de licenciatura. Em C. P. Sousa, L. A. Pardal, & L. P. Bôas,

- Representações sociais sobre o trabalho docente* (pp. 223-232). Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Antão, J. A. (1995). *Comunicação na sala de aula*. ASA: Porto.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill: Lisboa.
- Baker, B. L., & Brightman, A. J. (2004). *Passos para a autonomia: ensinar atividades diárias a crianças com necessidades especiais*. Horizontes Pedagógicos: Lisboa.
- Ball, R. (1971). *Pedagogia da comunicação*. Publicações Europa-América: Lisboa.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa - calpe, s.a.: Madrid.
- Barroso, J. (2003). Fatores organizacionais da exclusão escolar. Em D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 25-36). Porto Editora: Porto.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto Editora: Porto.
- Blaisdell, C. (2012). *Inclusive or Exclusive Participation: Paradigmatic Tensions in the Mosaic Approach and Implications for Childhood Research*. *Childhood Today*.
- Borges, M. C., Pereira, H. d., & Aquino, O. F. (2012). Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Ibero-americana de Educação*, 1-11.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 7-34.
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estetégias de supervisão* (pp. 65-88). Porto Editora: Porto.

- Cavaco, M. H. (1995). *Investigar para Aprender: Trabalho de Campo*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Clark, A. (2005). Listening to young children Experts in their own. *Adoption & Fostering*, 29, 45-56.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process*. Early childhood spaces, 45.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children: Experts in their own. *ADOPTION & FOSTERING*, pp. 45-56.
- Coelho, A., & Borges, I. (2015). O papel dos pares na inclusão de alunos com NEE: programa PARES. *Exedra*, 12-26.
- Correia, L. d. (2003). O sistema educativo português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão . Em L. d. Correia, *Educação Especial e Inclusão* (pp. 11-39). Porto Editora: Porto.
- Correia, L. d. (05 de fevereiro de 2005). *Educare*. Obtido em 22 de março de 2016, de <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12654&langid=1>
- Correia, L. d. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto Editora: Porto.
- Cortis, G. (1980). *O contexto social no ensino*. Livros Horizonte: Lisboa.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Pergaminho: Cascais.
- Derville, L. (1997). *Psicologia prática no ensino*. Ibrasa: São Paulo.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil*. Artmed: Porto Alegre.
- Díaz, M. S., & Palomar, J. M. (1992). La educación Lingüística: El Lenguaje oral. Em B. Moll, *La escuela infantil de 0 a 6 años* (pp. 267-296). Anaya: Salamaca.

- Duarte, A., & Gonçalves, L. J. (1996). *Clubes na escola: actividades extra-curriculares*. Texto Editora: Lisboa.
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (2010). Perspetivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: A língua e o ensino da língua na educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 265-300). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Educação, M. d. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Educação, M. d. (2000). *A educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Educação, M. d. (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação: Lisboa.
- Educação, M. d. (2009b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (4ª ed.). Ministério da Educação: Lisboa.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Artmed: Porto Alegre.
- Fernandes, P. F. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. Em F. Azevedo, *Formar leitores* (pp. 19-33). Lidel: Lisboa.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar: ensinar a aprender*. Edições Afrontamento: Porto.
- Figueira, A. P., Cró, M. L., & Lopes, I. P. (2014). *Ferramentas da mente : a perspetiva de Vygotsky sobre a educação de infância*. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Figueiredo, C. (2002). *Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica*. DEB – Ministério da Educação: Lisboa.

- Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora: Porto.
- Fosnot, C. (1989). *Professores e alunos questionam-se*. Horizontes pedagógicos: Lisboa.
- Freitas, C. M. (1997). A integração das NTI no processo de ensino-aprendizagem. Em C. V. Freitas, M. Novais, & V. B. Ramos, *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem* (pp. 11-20). Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.
- Gameiro, A. (1974). *Pedagogia e relação educativa*. Edições Salesianas: Porto.
- Gomes, E. S., & Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. P. Jesus, *Supervisão: investigação em contexto educativo* (pp. 19-38). Universidade de Aveiro; Governo Regional dos Açores - Direção Regional dos Açores; Universidade dos Açores: Ponta Delgada.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Artmed: Porto Alegre.
- Jesus, H. d., & Neves, A. L. (2008). *Relação Escola-Aluno-Família: Educação intercultural, uma perspetiva sistémica*. Acime: Porto.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*". (C. Tavares, & A. I. Vale, Trans.) Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Levy, T. (Dezembro de 1994). Interdisciplinaridade e comunicação. *Revista de Educação*, pp. 13-22.

- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. Em J. O. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> Edição ed., pp. 109-140). Porto Editora: Porto.
- Lisboa, J. (2005). Refletindo sobre a formação. Em L. Alonso, & M. d. Roldão, *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 27-40). Almedina: Coimbra.
- Lopes, J. C. (27 de dezembro de 2015). Fácil de @aprender! Um projeto de acesso à inclusão. *Exedra*, pp. 165-177.
- Medeiros, E. O. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. João Azevedo Editor: Mirandela.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de investigação*. Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas: Lisboa.
- Morgado, J. C. (2007). Novo estatuto da carreira docente: que desafios? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 55-75.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1997). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. Harper & Row do Brasil: São Paulo.
- Neves, M. C. (2006). *Da vida na Escola*. ASA: Porto.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Publicações Dom Quixote: Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009). Um percurso pela Pedagogia: Para ler a casa da leitura. *Congresso Internacional de promoção da leitura* (pp. 133-146). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-

- Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora: Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed.). Porto Editora: Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando aprendizagens*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação - uma prática diária* (2ª Edição ed.). Editorial Presença: Lisboa.
- Pedro, E. R. (1981). *O discurso na sala de aula: uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Edições Rolim: Lisboa.
- Perrenoud, Ph. (2002). A formação dos professores no século XXI. Em P. Perrenoud, & M. G. Thurler, *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 11-34). Artmed: Porto Alegre.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Artemed: Porto Alegre.
- Richardson, v. (1995). Tempo e Espaço. Em R. Arends, *Aprender a Ensinar*. Mcgraw-Hill Lisboa.
- Riscado, L. (Janeiro/Abril de 2011). Ler antes de dar a ler no jardim-de-infância - algumas (significativas) mudanças na lei da oferta e da procura. *CEI: Cadernos de Educação de Infância*, pp. 13-14.
- Roldão, M. d. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? Em L. Alonso, & M. d. Roldão, *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 13-25). Almedina: Coimbra.

- Rubie-Davies, C. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 289-306.
- Sáiz, M. C. (2007). A promoção da leitura nas bibliotecas municipais de A Corunha. Em F. Azevedo, *Formar Leitores: Das teorias às Práticas* (pp. 165-170). Lidel: Lousã.
- Salgado, L. (2003). *A inadequação da educação aos destinatários: Inclusão e exclusão à entrada na escola básica*. Universidade Nova de Lisboa: Lisboa.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 62-83.
- Sanches, M. d., & Almeida, I. S. (2004). Autonomia da escola e participação dos encarregados de educação: das políticas às práticas. Em J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *Políticas e gestão local da educação* (pp. 361-371). Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Sequeira, F., & Sim-sim, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura* (Vol. 1). Universidade do minho - Instituto de Educação: Minho.
- Serrano, A. M., & Correia, L. d. (2000). Intervenção Precoce Centrada na Família: Uma perspectiva Ecológica de Atendimento. Em A. M. Serrano, & L. d. Correia, *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família* (pp. 11-31). Editora Porto: Porto.
- Silva, P. (2002). Escola-Família: tensões e pontecionalidades de uma relação. Em J. Á. Lima, *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp. 97-132). ASA: Porto.
- Sim-sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. ASA: Porto.

- Sim-sim, I. (2012). A leitura e o seu ensino: que desafios atuais. *Conferência Internacional Espaços de Educação. Tempos de Formação* (pp. 289-298). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em Educação de Infância* (Vol. 2º ). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1994). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artes Médicas Sul LTDA: São Paulo.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. McGRAW-HILL: Lisboa.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Livraria Almedina: Coimbra.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2001). *Aprender a ler e a escrever*. Artmed: São Paulo.
- Thurler, M. G. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas. novas práticas. Em Ph. Perrenoud, & M. G. Thurler, *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 89-111). Artmed: Porto Alegre.
- Thurler, M. G. (2002a). Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. Em Ph. Perrenoud, & M. G. Thurler, *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 61-87). Artmed: Porto Alegre.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2002). Compreender a Pedagogia Diferenciada: construir uma plataforma de princípios relativos à liderança de projetos de diferenciação pedagógica nas escolas e nas turmas . Em C. A. Tomlinson, & S. D. Allan, *Liderar projectos de diferenciação pedagógica* (pp. 12-32). ASA: Porto.

Trindade, A. R. (1990). *Introdução à comunicação educacional*. Universidade Aberta: Lisboa.

UNICEF. *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990.

Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura: percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Apei: Lisboa.

Vasconcelos, T., & al., e. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação: Lisboa.

Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. Editorial Presença: Lisboa.

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

Woods, P. (1991). Aspectos sociais da criatividade do professor. Em A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 125-154). Porto Editora: Porto.

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

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

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República* n.º 4 – I Série A. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República* n.º 126 – I Série. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho. *Diário da República* n.º 133 – I Série A. Ministério da Educação: Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237 – I Série. Ministério da Educação: Lisboa.



# APÊNDICES<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Os apêndices seguem ordenados pela ordem do texto



**Apêndice 1 - Multiestrutura do JI**



**Figura 1 - Multiestrutura do JI**

**Apêndice 2 - Área da Casinha**



**Figura 2 - Área da casinha**

**Apêndice 3 - Áreas da sala do JI**



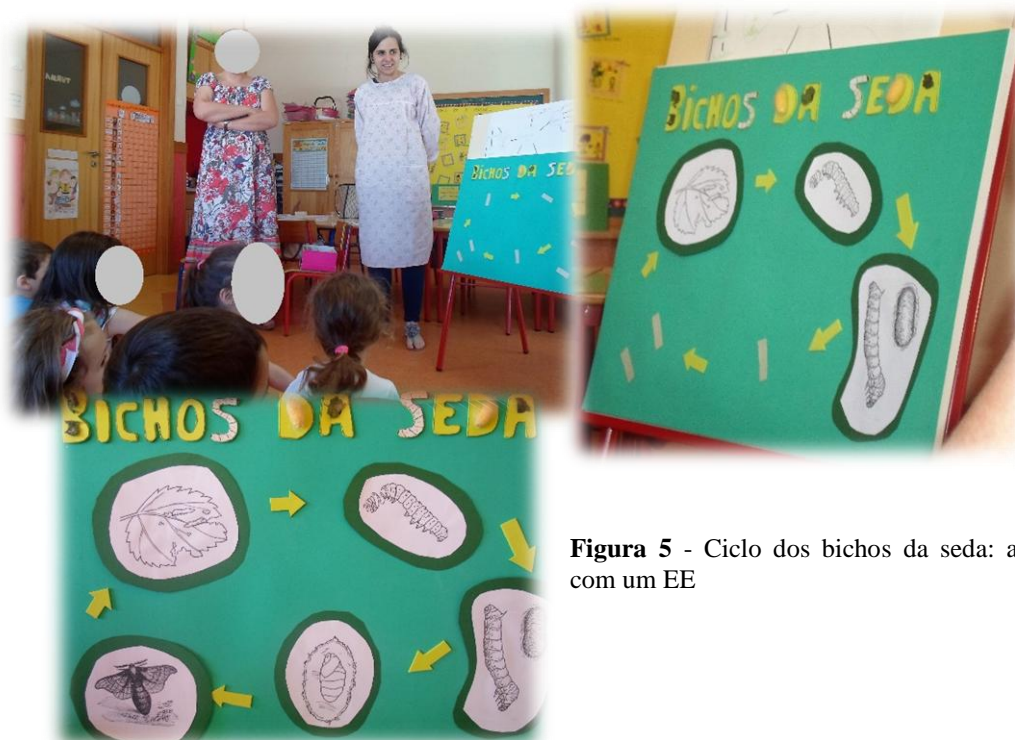
**Figura 3 - Diferentes áreas da sala**

**Apêndice 4 - Teia do projeto “O mundo da Seda”**



**Figura 4 - Teia do projeto com novinho de lã**

**Apêndice 5 – Atividade do ciclo dos bichos da seda**



**Figura 5 - Ciclo dos bichos da seda: atividade com um EE**

**Apêndice 6** – Fotos de diversas atividades do projeto “O mundo da seda”



**Figura 6** - Atividades do projeto

### Apêndice 7 – Divulgação do Projeto



Figura 7 - Divulgação do projeto aos pais

### Apêndice 8 – Os bichos da seda



Figura 8 - Crescimento dos bichos da seda

### Apêndice 9 – Espaço exterior (Escola de 1.º CEB)



Figura 9 - Espaço exterior coberto

### Apêndice 10 - Sala de aula

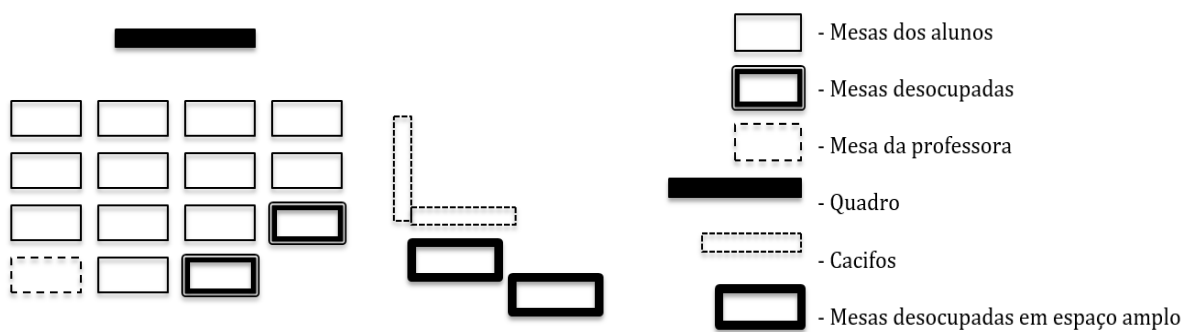


Figura 10 - Esquema da sala de aula



**Figura 11** - Sala de aula

**Apêndice 11** – Disposição da secretária da docente cooperante



**Figura 12** - Disposição da mesa da docente

**Apêndice 12**– Utilização das TIC



**Figura 13** - Utilização do computador, projetor e tela de projeção

### Apêndice 13 – Adaptação da sala de aula



Figura 14 - Adaptação da sala de aula

### Apêndice 14 – Horário de turma

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

Quadro 1 - Horário Escolar (fonte: Horário de Turma - Agrupamento de Escolas)

Apêndice 15 – Planificação semanal

Domínio	Conteúdos programáticos	Metas / Objetivos	Situação de aprendizagem	Recursos	Avaliação
<b>Area: Português</b>					
<b>Intervenção</b>					
<b>segunda feira:</b> bloco da manhã: 9h-10h30m – Carolina Sousa <b>terça feira:</b> bloco da manhã: 11h-12h30m – Cátia Carvalho <b>quarta feira:</b> bloco da manhã: 9h-10h30m – Vanessa Gomes					
Leitura e escrita	Compreensão do texto Carta	✓ Ler em voz alta palavras e textos. Decodificar palavras com fluência crescente: decodificação o altamente eficiente e identificação automática da palavra. ✓ Ler textos diversos. Ler cartas.	<p style="text-align: center;"><b>segunda feira</b></p> <p>Diálogo com os alunos sobre o fim de semana.            De seguida, a professora irá falar sobre a semana, propondo à turma um tema acerca do natal, englobando, então, todas as atividades na semana natalícia.            A professora começará por apresentar um mural sobre os desejos de natal, pelo que os alunos terão de o preencher.            Seguidamente, será analisada a estrutura de uma carta, em grupo, com a entrega, simultaneamente, de uma ficha informativa acerca deste conteúdo.            Posteriormente, será feita a construção e redação de uma carta ao Pai Natal, individualmente.            Finalmente, e como conclusão da atividade, serão recolhidas as cartas, pelas professoras, com a finalidade de entregar as mesmas num posto dos CTT.</p> <p style="text-align: center;"><b>terça feira</b></p> <p>No início da aula, será feita a leitura alusiva a um conto de natal, bem como a sua análise e debate das ideias principais.            Posteriormente, será feita a interdisciplinaridade com Expressão Dramática, uma vez que será feita uma dramatização do conto para apresentar ao grupo do pré-escolar, que visitará, no dia seguinte, a sala do 4.º ano.</p> <p style="text-align: center;"><b>quarta feira</b></p> <p>No início da aula, a professora fará a preparação com a turma para receber as crianças dos 5 anos do pré-escolar do Centro Social e de Solidariedade da Adémia.            Posteriormente, será feita a decoração das madalenas para oferecer às crianças.            Em jeito de semana natalícia, cada aluno irá realizar, individualmente, uma composição sobre os seus desejos natalícios.</p>	Envelopes Madalenas Pintarolas	✓ Avaliação por observação direta dos alunos;

Tabela 1 - exemplo de planificação de português

### Apêndice 16 – Projeto “Multiatividades”

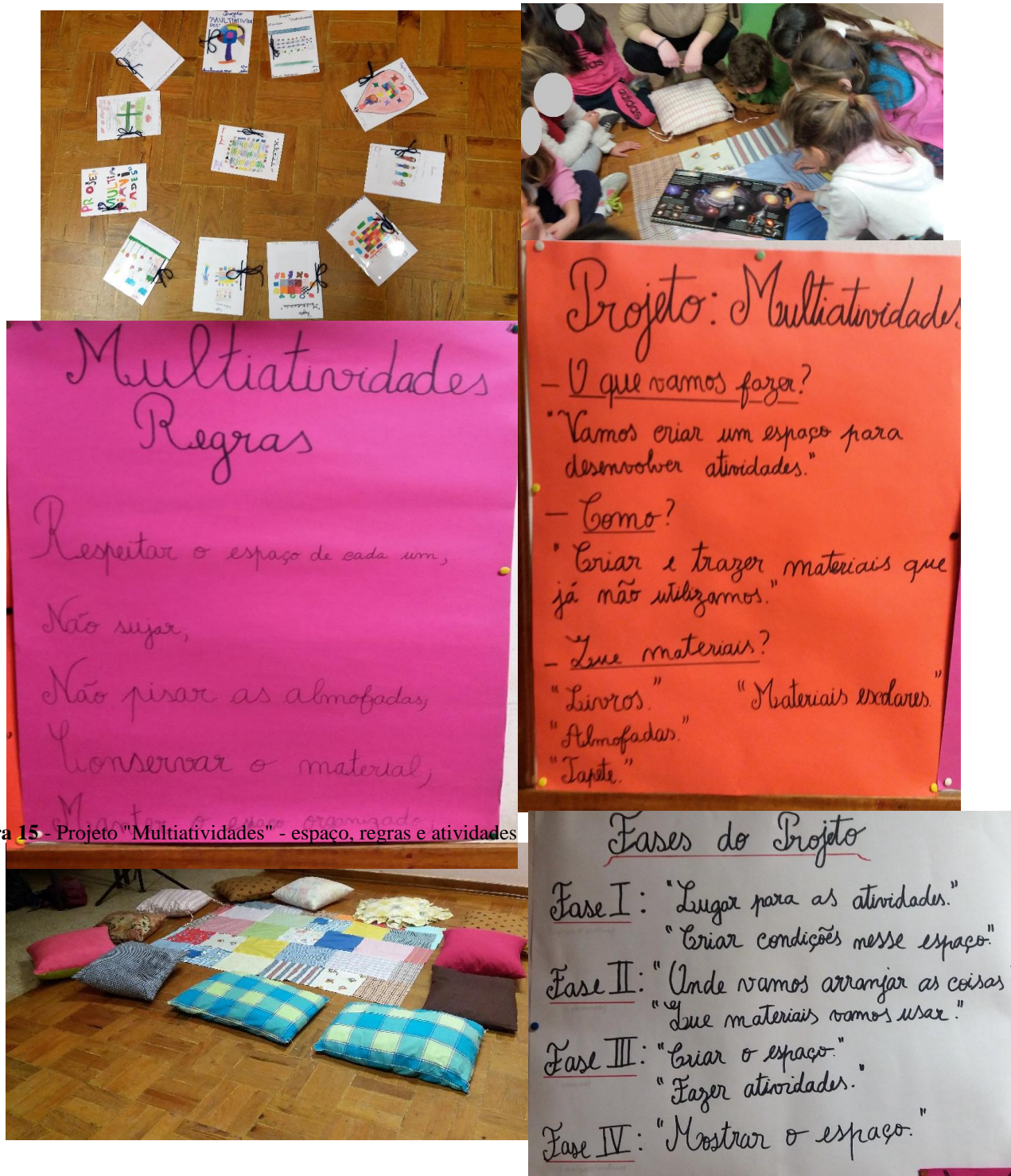


Figura 15 - Projeto "Multiatividades" - espaço, regras e atividades

### Apêndice 17 – Atividade “Circle Story Massage”



Figura 16 - "Circle Story Massage"

### Apêndice 18 – Atividade “Mural Mindset”

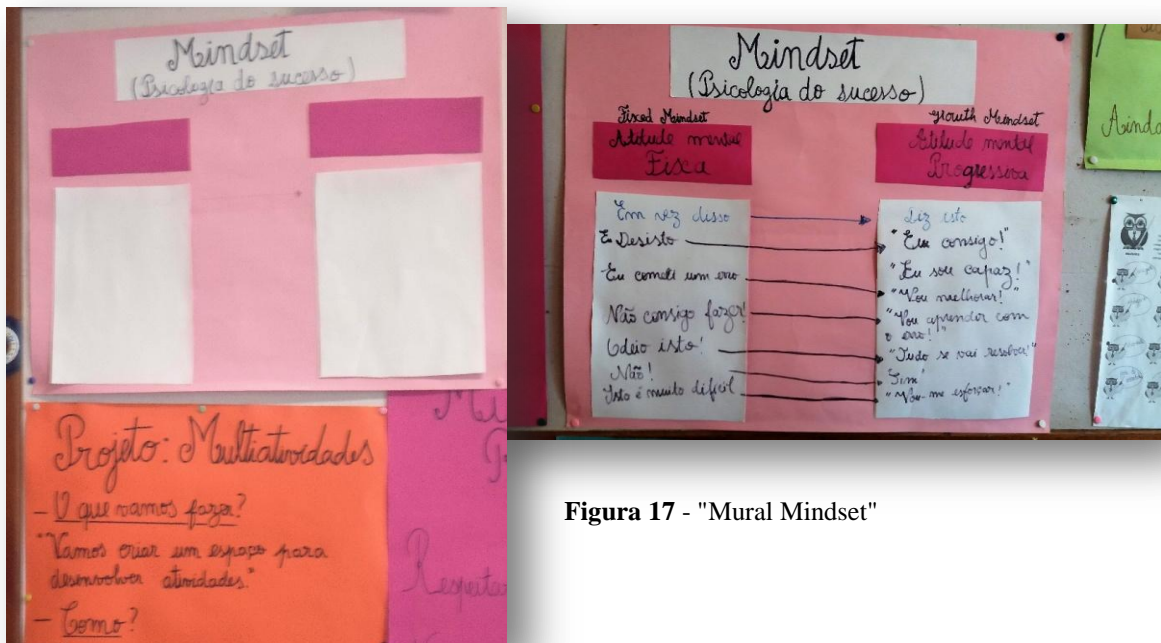


Figura 17 - "Mural Mindset"

## Apêndice 19 – Atividade “Workshop Mindfulness”



Figura 18 - "Workshop Mindfulness"

## Apêndice 20 – Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

### Informação aos pais

No âmbito do mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB, iremos implementar um projeto que tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre o espaço do jardim-de-infância.

Este tem por base a Abordagem de Mosaico, que é um multimétodo participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais e equipa educativa. Tratando as crianças como agentes da sua vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses.

O envolvimento neste projeto tem um carácter opcional, ou seja, cada criança decidirá se quer ou não participar.

Para qualquer esclarecimento, as estagiárias encontram-se disponíveis.

Agradecemos desde já a sua colaboração e disponibilidade.

Atenciosamente,"

### Apêndice 21 – Estratégia de Compromisso

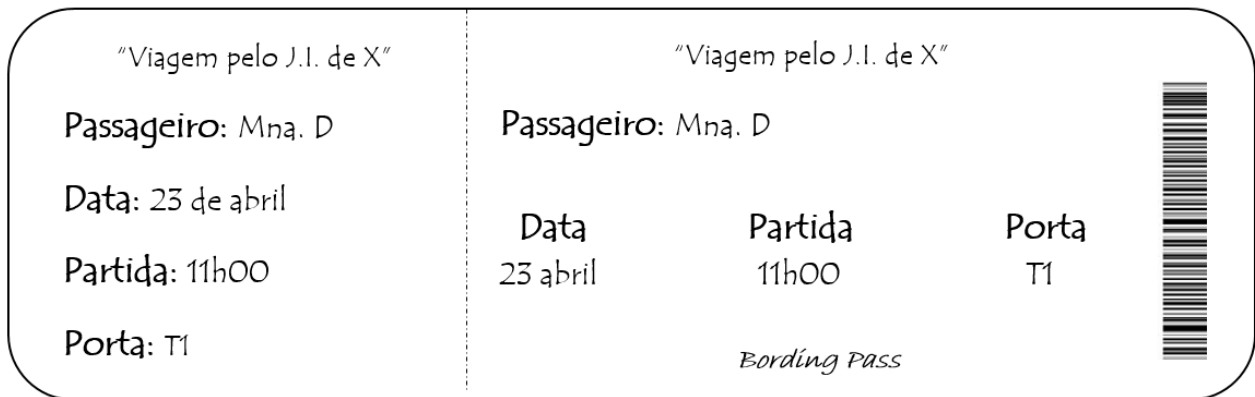


Figura 19 - Boarding pass: estratégia de compromisso

### Apêndice 22 – Atividade do projeto “Viagem pelo JI de X” com a colaboração de um Encarregado de Educação



Figura 20 - atividade "Plantas das Instituições"

**Apêndice 23 – Circuito: Abordagem de Mosaico**



**Figura 21 - Fotografias dos circuitos**

#### **Apêndice 24 – Entrevista aos Encarregados de Educação**

##### **a. Em relação ao J., que espaços é que ele, no J.I.:**

- a.1) gosta?** Casinha, tem coisas novas para brincar
- a.2) Não gosta?** Os jogos no chão e a biblioteca
- a.3) E porque?** Jogos: não gosta de brincar muito com eles

##### **b. O que é que a criança diz em casa sobre o ji?**

R: Gosta de ir à escolinha para estar e brincar com os amigos

##### **c. De que forma é que participa e colabora no ji?**

R: Quando a professora pede ajuda ele ajuda-a e ajuda os meninos mais pequenos.

#### **Apêndice 25 – Entrevista à Educadora Cooperante**

##### **a. Considera o ambiente educativo adequado para as crianças pequenas?**

R: É adequado, está de acordo com a faixa etária; está bem definido e estruturado.

##### **b. Gostaria de o melhorar? Como?**

R: Não respondeu.

##### **c. Acha que o espaço está preparado para crianças com NEE?**

R: Não está, porque depende do grau de NEE. Por exemplo, se houver necessidade de trocar roupa ou fraldas não há espaço apropriado.

##### **d. Como é que garantem igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas.**

R: Não posso garantir nada, não devia ser assim, pois é uma escola pública. Em termos de aprendizagem há igualdade, em tempo letivo há igualdade, não por visitas caras, que vão para além das possibilidades dos pais. Nem todos frequentam as atividades extras.

**e. Quais as relações entre a escola e a família? E a escola e a comunidade?**

R: São muito boas, estabeleceu-se uma boa relação, participam, colaboram em tudo. Mostram-se ativas, disponíveis quer nos recursos materiais quer nos humanos. Comunidade, se formos a ver entre a freguesia e associação de pais existe uma boa relação, sempre que pedirmos aparecem sempre disponíveis.

**f. Como é que apoia a autoestima, o bem-estar emocional e as disposições para aprender de cada criança?**

R: Individualmente é arranjando estratégias individuais adequadas a cada criança, como reforço positivo, estímulo de uma palavra. Exemplo ir ao computador, dar um jogo, um lápis, sempre no sentido de os fazer sentir bem.

**g. Qual é a importância do espaço no J.I.?**

R: Não respondeu.

**h. Se o espaço influencia as atividades? Se sim, como?**

R: Não respondeu.

**i. o que é que a criança acha que poderia ser diferente no seu espaço?**

R: Não respondeu.

**j. Como é que as crianças se envolvem no espaço?**

R: Não respondeu.

**k. Como é que descreve os diversos espaços do jardim de infância?**

R: Não respondeu.

**Apêndice 26 – Entrevista à Assistente Operacional**

**a) Na sua opinião, qual é a atmosfera da instituição?**

R: É positiva.

**b) Acha que as crianças gostam de vir ao J.I.?**

R: Gostam, acho que sim. Gostam de cá estar.

**c) Participa na planificação do trabalho? E na execução?**

R: Sim participo (dando a sua opinião). Sim executo.

**d) Participa na avaliação da aprendizagem das crianças?**

R: Não participo.

**e) Sabe quais são os espaços preferidos das crianças?**

R: No geral, conseguimos ver no geral que gostam da casinha, mas conseguimos ver o que lhe dá mais prazer.

**f) Considera o espaço educativo adequado para crianças pequenas?**

R: Sim.

**g) Gostaria de o melhorar? Como?**

R: No espaço exterior principalmente, ter material adequado para brincar, no exterior eles não têm. Exemplo: casas, carros (material de exterior) / No interior aumentava a sala e separava o polivalente do refeitório. Atualmente não é possível fazer grandes mudanças.

**Apêndice 27 – Manta Mágica**



**Figura 22 - Resultado final do projeto: Manta Mágica**

**Apêndice 28** – Categorização de dados

Categorias	Subcategorias
Equipamento	Exterior
	Interior
As próprias crianças	Relação de pares
Ambiente urbano	Instituição
	Edifício
Várias categorias	Equipamento / As próprias crianças / Ambiente Urbano

**Quadro 2** – Categorização

Legenda:
Não participa
Não responde

**Quadro 3** – Legenda

Nome	Gostam	categorias / subcategorias	Não gostam	categorias / subcategorias
A.				
A.	"gosto da sala de aula"	Ambiente Urbano: Edifício	"Não gosto da corda, porque magoa-me as pernas quando venho de calções"	Equipamento: exterior
A.	"gosto do escorrega"	Equipamento: exterior	"Não gosto das ferramentas, porque são para bebés/da madeira e da pista de carros"	Várias categorias
D.	"Salas"	Ambiente Urbano: Edifício	"Não gosto dos meninos que me batem"	As próprias crianças
D.	"Gosto do escorrega e de subir a corda do escorrega"	Equipamento: exterior	"Não gosto do refeitório, porque nunca tiram o prato de sopa a mim"	As próprias crianças
E.	"Escorrega"	Equipamento: exterior	"Não gosto da corda do escorrega"	Equipamento: exterior
É.	"Jardim de sua casa"			
F.	"A escola toda"	Ambiente Urbano: Edifício	"Não gosto da área dos livros e do sofá"	Equipamento: interior
G.				
I.	"o que mais gosto é o escorrega, escada e a corda"	Equipamento: exterior	"Não gosto do J.I. porque é um bocado chato."	Ambiente Urbano: Instituição
J.	"Casinha"	Equipamento: interior	"Biblioteca"	Equipamento: interior
L.	"gosto do escorrega"	Equipamento: exterior	"não gosto do 2º recreio (atrás do refeitório) e do gradeamento"	Exterior: recreio
L.	"gosto do escorrega"	Equipamento: exterior	"Não gosto das escadas"	Equipamento: exterior
M. L.	"o que + gosto é o escorrega"	Equipamento: exterior	"Gosto de tudo"	Várias categorias
M. O.	"Gosto da casinha das bonecas, escorrega e a F."	Várias categorias	"Não gosto do escorrega"	Equipamento: exterior
M. C.	"Escorrega"	Equipamento: exterior	"Não gosto dos livros"	Equipamento: interior
M. M.	"Da sala, do parque e do escorrega"	Várias categorias	"Não gosto da cozinha e do refeitório, porque ficam um bocadinho sujos e com pó"	Ambiente Urbano: Edifício
M.				
R. B.	"Escorrega"	Equipamento: exterior	"Não gosto das rodas dos alimentos, podíamos mudar"	Equipamento: Interior
R. L.	"Ferramentas"	Equipamento: interior	"Gosto de tudo"	Várias categorias
S.	"Escorrega"	Equipamento: exterior	"Não gosto da pista"	Equipamento: interior
T.	"gosto do escorrega"	Equipamento: exterior	"Não gosto da pista em tapete, porque está velho, queremos um novo e do w.c."	Várias categorias
T.	"gosto do escorrega"	Equipamento: exterior	"Não gosto dos bebés (bonecos) porque estragaram a cama e os bancos exteriores"	Várias categorias

Quadro 4 - Categorização de dados referente aos espaços

Nome	o que mudavam	Categoria
A.		
A.	"A corda do escorrega"	Equipamento: exterior
A.	"Mudava a pista"	Equipamento: interior
D.	"As paredes lá fora"	Ambiente urbano: edifício
D.	"Não mudava"	Várias categorias
E.	Não podemos mudar, tínhamos que perguntar à professora.	Várias categorias
É.		
F.	"Não mudava"	Várias categorias
G.		
I.	"Está tudo igual há muito tempo! Mudava a sala toda com ajuda."	Ambiente urbano: edifício
J.	"Não mudava, as coisas são muito pesadas".	Equipamento
L.	"Mudava a casinha pelas almofadas"	Equipamento: interior
L.	"Metia as almofadas no sítio"	Equipamento: interior
M. L.	"mudava a sala para o lado do quadro"	Equipamento: interior
M. O.	"A casinha"	Equipamento: interior
M. C.	"Mercearia"	Equipamento: interior
M. M.	O quadro não tem espaço e sinto muito calor com estas coisas todas. / As mesas (parte do refeitório), não gosto porque quando vier mais meninas não temos mesas.	Várias categorias
M.		
R. B.	"A roda dos alimentos"	Equipamento: interior
R. L.	"Os carros, a pista"	Equipamento: interior
S.	"Não mudava"	Várias categorias
T.	Não responde	
T.	"O armário da casa das bonecas"	Equipamento: interior

**Quadro 5** - Categorização de dados referente aos espaços