

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Joana Margarida Marques Oliveira Miranda

## Educação e motivação: dois rostos de um processo bilateral

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

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Maria de Fátima Neves

Arguente: Professor Doutor José Pedro Silva

Orientador: Professor Mestre José Miguel Sacramento

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

Classificação: Dezanove (19) valores







## **Agradecimentos**

No momento da minha partida, cada lágrima que cai é feita de ti, Coimbra. Lágrimas repletas de momentos muito intensos e inesquecíveis. Momentos em que a felicidade me invadiu e que as fraquezas se transformaram em forças. Essa transformação ergueu-se com o apoio e presença de todos aqueles que me acompanharam no decorrer deste meu percurso, tornando-o possível.

Agradeço à Doutora Ana Coelho e à Doutora Vera do Vale, por me terem recebido de braços abertos na Escola Superior de Educação de Coimbra, desde o primeiro dia que presenciei a mesma. Agradeço todos os sábios e fundamentais ensinamentos que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Um agradecimento especial à Doutora Ana Coelho, pelo seu profissionalismo e orientação que enriqueceram este trabalho, bem como pela sua disponibilidade e palavras de motivação.

Ao Mestre José Miguel Sacramento, pela orientação e análise minuciosa que fez do meu trabalho, contribuindo com sugestões que visaram o aperfeiçoamento do mesmo.

À minha Pitz, a minha maior fonte de felicidade, amor e cumplicidade, a quem devo tudo, e ao mesmo tempo nada. É inexplicável a sensação de conforto ao ouvir as tuas palavras, ao receber os teus abraços. Pela garra e coragem que sempre me deste para continuar de cabeça erguida, por acreditares nas minhas capacidades e reconheceres o meu esforço, o meu eterno obrigada!

Aos meus pais, por me terem dado o escudo para me sentir protegida, as asas para voar, as forças para lutar e acreditar. Sinto-me lisonjeada pelo facto de terem embarcado de mãos dadas comigo nos sonhos que idealizei, fazendo com que os mesmos fossem possíveis de concretizar.

Ao Gonzie, o melhor afilhado do mundo, por não me ter deixado cair quando os pensamentos mais fracos vinham à tona. Cada abraço era uma força readquirida que me permitia dar mais um passo nesta caminhada tão desafiante. Sem dúvida a melhor surpresa que esta cidade me deu, a melhor companhia nos momentos de risos e choros, o alicerce imprescindível e inigualável que deu significado a tudo.

Ao Lopes - o meu artista da vida - que tanto alento me deu, pelos seus conselhos enriquecedores que me fizeram refletir, crescer e ser melhor. Por me dar incentivo para continuar, ao valorizar e reconhecer o meu empenho.

À Dani, um elemento fundamental que me acompanhou diariamente, garantindo o meu bem-estar emocional ao desempenhar os papéis de amiga, irmã e mãe. Pela paciência inesgotável em ouvir-me e por acompanhar todos os pequenos grandes passos deste percurso, muito obrigada.

Ao Rúben e ao Chico, por me ouvirem nos momentos em que o cansaço falava mais alto, por me proporcionarem momentos ricos de descontração, transmitindo-me a calma que eu precisava mas, acima de tudo, por serem tão genuínos.

À minha Vanocas, a quem me falham as palavras de agradecimento cada vez que remeto aos primeiros dias desta que foi a minha grandiosa estadia por Coimbra, que começaram na sua presença. Foi quem me estendeu a mão sempre que mais precisei, quem partilhou comigo todo o seu amor e carinho. Agradeço não só cada gesto, mas a pessoa incrível que tive a oportunidade de receber na minha vida.

À Isabel Duque, por me iluminar quando os dias se tornavam escuros, por me ter colocado os “óculos do positivismo”, pelas palavras de motivação que se revelaram fundamentais. Não há como agradecer as constantes partilhas de conhecimentos sábios, não hesitando em oferecer o seu melhor ao contribuir de forma tão enriquecedora para meu crescimento profissional e pessoal.

Às minhas amigas para a vida, Junny, Vanessa e Maffy, pelo apoio incondicional, por compreenderem a minha ausência, e por fazerem encurtar a distância entre Sintra e Coimbra.

Às minhas F's, por terem garantido o meu sentimento de pertença àquela que nunca deixou de ser a minha turma. À minha Magui, pela cumplicidade e partilha de momentos e gargalhadas que só nós sabemos o que significam e que tanta energia me deram para continuar.

À Patrícia e à Raquel, as minhas colegas de estágio e amigas, com quem foi possível desenvolver um verdadeiro trabalho de equipa. Obrigada por, nos momentos de maior tensão, terem descomplicado o que para mim era difícil de atingir, fazendo-me sentir capaz e acreditar mais em mim e nas minhas capacidades.

Aos profissionais de educação, com quem tive o prazer de desenvolver a minha prática pedagógica, agradeço a partilha de conhecimentos, a disponibilidade e as críticas construtivas que me ajudaram a crescer. Às crianças, que foram a minha motivação, a força impulsionadora para dar sempre o melhor de mim em tudo o que fazia por elas, para elas e com elas.

## **Educação e motivação: dois rostos de um processo bilateral**

**Resumo:** Com o passar dos anos, o reconhecimento da criança como ator participante dotado de competências, tem vindo a evoluir. Neste contexto, assume-se uma partilha de poderes, imergindo numa realidade em que “todos fazem tudo”, onde as relações interpessoais são consideradas alicerces de uma educação de qualidade.

Espelhando a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surge o presente relatório, aduzindo, com base numa análise crítico-reflexiva, as experiências e aprendizagens circunscritas em ambos os contextos anteditos onde desenvolvi os estágios profissionalizantes.

Este documento apresenta-se estruturado em duas partes, contemplando, a primeira, a caracterização dos ambientes socioeducativos já referidos, a apresentação dos princípios orientadores da minha ação pedagógica, bem como algumas vivências de estágio. Por sua vez, a segunda parte explana as experiências-chave por mim elegidas, devido ao seu impacto primordial, as quais não teriam sido possíveis sem a participação ativa das crianças, dos seus familiares e das equipas educativas que contribuíram para o enriquecimento do meu percurso formativo, bem como para o desenvolvimento das minhas competências profissionais.

Ergue-se igualmente um exercício investigativo, desenvolvido na valência de Educação Pré-Escolar, centrado em dar voz às crianças. Esta experiência investigativa propõe-se a indagar as perspetivas das crianças relativamente aos motivos da sua frequência no Jardim de Infância.

**Palavras-chave:** Motivação, participação ativa, relações interpessoais.

## **Education and Motivation: two faces of a bilateral process**

**Abstract:** As time goes by, the recognition of a child as a participating and capable actor has been evolving. In this context, one can assume a sharing of powers, in a reality in which “everybody does everything”, and interpersonal relations are the foundation of a quality education.

The current report reflects the pedagogical practice developed in the framework of the Master on Preschool Education and 1.<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, that, based in a critical-reflexive analysis, evidences the experiences and learning processes limited in both above mentioned contexts in which I have done my professional internships.

This document is structured in two parts. The first one characterizes the above mentioned social and educational environments, introduces the guiding principles of my pedagogical action, as well as living experiences acquired during the internship. On the other hand, the second part explains the key-experiences, selected by myself, according to their main impact and made possible due to the active participation of the children, their families as well as their educational teams. These actors have contributed positively to my training as well as to the development of my professional competences.

At the same time, the report proposes an investigation exercise, in the pre-scholar education context, focusing on giving a voice to the children. This research experience is aimed at investigating children’s perspectives on the reasons leading to their attendance of kindergartens.

**Keywords:** Motivation, active participation, interpersonal relations



## Índice

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	5
CAPÍTULO I - VIAJAR, EXPLORAR E APRENDER NO MUNDO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	7
1.1 Contexto institucional.....	10
1.2 Caracterização e organização da instituição.....	11
1.3 Organização do ambiente educativo.....	12
1.3.1 Organização do tempo pedagógico .....	13
1.3.2 Organização do espaço pedagógico .....	14
1.4 Caracterização do grupo .....	15
1.5 Itinerário Formativo .....	16
1.5.1 Fase I: Reconhecimento do contexto educativo.....	17
1.5.2 Fase II: Integração progressiva na atuação pedagógica .....	22
1.5.3 Fase III: Implementação e gestão do projeto pedagógico .....	23
1.5.3.1 Desenvolvimento integral do projeto “Vamos aprender a ser como o Vasco!” .....	25
CAPÍTULO II - VIAJAR, EXPLORAR E APRENDER NO MUNDO DO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	29
2.1 Contexto institucional.....	31
2.2 Caracterização e organização da instituição.....	32
2.3 Organização do espaço pedagógico.....	33
2.4 Caracterização da turma .....	34
2.5 Itinerário Formativo .....	35
2.5.1 Fase I: Reconhecimento do contexto educativo .....	38
2.5.2 Fase II: Integração na atuação pedagógica.....	40
2.5.2.1 Implementação e gestão do projeto pedagógico .....	41
PARTE II - EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	51

CAPÍTULO III - EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	53
3.1 Comportamentos disruptivos: causas e estratégias de intervenção .....	55
3.2 Envolvimento das famílias na caminhada educativa .....	62
3.3 Abordagem de Mosaico .....	70
CAPÍTULO IV - EXPERIÊNCIA-CHAVE TRANSVERSAL AO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CEB .....	79
4.1 Importância do lúdico na promoção de ambientes de aprendizagem: (des)articulação curricular e (des)continuidade educativa. ....	81
CAPÍTULO V - EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM ENSINO DO 1.º CEB .....	91
5.1 Motivar os alunos e desenvolver a sua autoestima: processos fundamentais na valorização das relações intrapessoais e interpessoais. ....	93
5.2 A sala de aula como espaço de participação: os alunos como atores no processo de ensino e aprendizagem .....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	121
ANEXOS .....	147
APÊNDICES .....	153

## **Índice de Anexos**

Anexo I – Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular .....	149
Anexo II – Eixos pedagógicos da pedagogia-em-participação .....	150
Anexo III – Alunos inscritos nas Atividades de Enriquecimento Curricular.....	151
Anexo IV – Horário letivo da turma (atividades curriculares e extracurriculares) .....	152

## Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Recursos humanos da instituição .....	155
Apêndice 2 – Recursos físicos da instituição .....	156
Apêndice 3 – Intervenientes e dinâmicas relacionais: Educação Pré-Escolar.....	157
Apêndice 4 – Rotina diária .....	159
Apêndice 5 – Organização da sala de atividades.....	160
Apêndice 6 - Caracterização do grupo de crianças.....	164
Apêndice 7 – Regras da sala de atividades.....	166
Apêndice 8 – Instrumentos de pilotagem .....	167
Apêndice 9 – Planificação semanal (21 a 23 de maio).....	169
Apêndice 10 - Planificação semanal (28 a 30 de maio) .....	173
Apêndice 11 – Letra da música “Amigos Vá Lá!” .....	179
Apêndice 12 – Planificação semanal (11 a 13 de junho).....	178
Apêndice 13 - Planificação semanal (18 a 20 de junho) .....	188
Apêndice 14 – Planificação semanal (23 a 27 de junho).....	195
Apêndice 15 – Caracterização do Agrupamento de Escolas .....	204
Apêndice 16 – População discente da Escola Básica na qual desenvolvi a minha prática pedagógica.....	208
Apêndice 17 – Intervenientes e dinâmicas relacionais: 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	209
Apêndice 18 – Organização do espaço pedagógico - sala de aula .....	210
Apêndice 19 – Sessão n.º1 dedicada ao projeto (19/11/14).....	212
Apêndice 20 – Rede de tópicos .....	216
Apêndice 21 – Sessão n.º2 dedicada ao projeto (26/11/14).....	217
Apêndice 22 – Sessão n.º3 dedicada ao projeto (10/12/14).....	219
Apêndice 23 – Sessão n.º4 dedicada ao projeto (14/01/15).....	222
Apêndice 24 – Sessão n.º5 dedicada ao projeto (21/01/15).....	223
Apêndice 25 – Sessão n.º6 dedicada ao projeto (4/02/15).....	226
Apêndice 26 – Gráfico de barras representativo das atividades mais e menos apreciadas pela turma .....	230

Apêndice 27 – Questões orientadoras para a entrevista às crianças (Abordagem de Mosaico).....	231
Apêndice 28 – Desenhos elaborados pelas crianças B. e G. (Abordagem de Mosaico).....	232
Apêndice 29 – Categorização dos dados fornecidos pelas crianças B. e G. (Abordagem de Mosaico).....	233
Apêndice 30 – Preferência das crianças relativamente aos espaços do JI (Abordagem de Mosaico).....	234
Apêndice 31 – Categorização dos dados fornecidos pelas crianças B. e G. e pelo restante grupo (Abordagem de Mosaico).....	237
Apêndice 32 – Categorização dos dados fornecidos pela educadora cooperante (Abordagem de Mosaico).....	238
Apêndice 33 – Questionário elaborado aos pais (Abordagem de Mosaico) .....	239
Apêndice 34 - Categorização dos dados fornecidos pelos E.E. da criança B. e da criança G. (Abordagem de Mosaico) .....	241
Apêndice 35 – Manta mágica e mapas (Abordagem de Mosaico).....	242
Apêndice 36 – Categorização dos dados fornecidos por todos os intervenientes do exercício investigativo (Abordagem de Mosaico) .....	243
Apêndice 37 – Dramatização dos bons e maus usos da água.....	244
Apêndice 38 – Atividade de encenação dos diferentes cuidados a ter no uso dos transportes públicos – planificação (2/12/15) .....	246
Apêndice 39 – Evidências de uma prática transdisciplinar .....	251
Apêndice 40 – Evidência da prática .....	254
Apêndice 41 – Atividade de exploração do conceito de terça parte – planificação (20/01/15).....	255

## Índice de Figuras

Figura 1: Ilustração elaborada e oferecida por uma aluna.....	93
Figura 2: Cantinho da leitura.....	160
Figura 3: Área do jogo simbólico.....	160
Figura 4: Área do tapete.....	161
Figura 5: Crianças a fazer construções (zona do tapete).....	161
Figura 6: Área das mesas.....	162
Figura 7: Área dos jogos de mesa.....	162
Figura 8: Planta da sala de atividades.....	163
Figura 9: Papel cenário com regras da sala de atividades.....	166
Figura 10: Instrumento de seleção dos “chefes do dia”.....	167
Figura 11: Construção da tabela de aniversários.....	167
Figura 12: Tabela de aniversários.....	168
Figura 13: Calendário.....	168
Figura 14: “Monstro assustador da poluição” (intitulação atribuída pelas criança). .....	178
Figura 15: Teia inicial.....	178
Figura 16: Criança a preencher o questionário consoante as respostas atribuídas pelo adulto (1).....	186
Figura 17: Criança a preencher o questionário consoante as respostas atribuídas pelo adulto (2).....	186
Figura 18: Criança a preencher o questionário consoante as respostas atribuídas pelo adulto (3).....	186
Figura 19: Questionário exemplar e respetivo preenchimento.....	187
Figura 20: Organização e tratamento dos dados recolhidos através dos questionários .....	192
Figura 21: Organização e tratamento dos dados recolhidos através dos questionários -pictograma elaborado com e pelas crianças.....	192
Figura 22: Gráfico de barras elaborado como resultado do tratamento dos dados dos inquéritos.....	192

Figura 23: Atividade de pesquisa (familiarização com as características dos diferentes ecopontos) .....	193
Figura 24: Atividade de construção dos ecopontos.....	193
Figura 25: Placard com os bons e maus hábitos da utilização da água.....	194
Figura 26: Materiais produzidos pelas crianças expostos no espaço destinado à divulgação do projeto.....	200
Figura 27: Crianças a divulgar os materiais e aprendizagens por si produzidas e alcançadas .....	200
Figura 28: Demonstração de como separar o lixo.....	201
Figura 29: Exibição da coreografia criada pelas crianças a partir da música “Amigos Vá Lá!”.....	201
Figura 30: Comunidade escolar a quem se destinou a divulgação do projeto “Vamos aprender a ser como o Vasco!” .....	202
Figura 31: Exemplar de uma das perguntas do jogo realizado na fase de divulgação do projeto .....	202
Figura 32: Crianças a responder a uma das questões do jogo realizado na fase de divulgação do projeto.....	203
Figura 33: Sala de aula (1) .....	210
Figura 34: Sala de aula (2) .....	210
Figura 35: Planta da sala de aula .....	211
Figura 36: Teia inicial .....	214
Figura 37: Evidência da atividade de simulação de uma ida às compras.....	215
Figura 38: Crianças a debater, em grupo, as respostas às perguntas do <i>peddy paper</i> (1).....	217
Figura 39: Crianças a debater, em grupo, as respostas às perguntas do <i>peddy paper</i> (2).....	218
Figura 40: <i>Puzzle</i> com uma nota de 500 € completo.....	218
Figura 41: 1.ª questão do jogo “Quem quer ser poupadinho” .....	220
Figura 42: 2.ª questão do jogo “Quem quer ser poupadinho” .....	220
Figura 43: 3.ª questão do jogo “Quem quer ser poupadinho” .....	220
Figura 44: 4.ª questão do jogo “Quem quer ser poupadinho” .....	221
Figura 45: 5.ª questão do jogo “Quem quer ser poupadinho” .....	221

Figura 46: Processos da elaboração da moldura.....	222
Figura 47: Exemplar de uma moldura construída por um dos alunos .....	222
Figura 48: Crianças a analisar os preços dos produtos .....	223
Figura 49: Crianças a registar na lista de compras os produtos já selecionados .	224
Figura 50: Crianças a colocar os produtos na caixa para serem registados.....	224
Figura 51: Talões correspondentes às compras efetuadas por cada uma das equipas .....	224
Figura 52: Análise dos gastos que cada equipa teve ao efetuar as compras.....	225
Figura 53: Valores gastos pela equipa que poupou mais e menos ao efetuar as compras .....	225
Figura 54: Análise da diferença valores gastos pela equipa que poupou mais e menos ao efetuar as compras.....	225
Figura 55: Elaboração dos cartazes informativos – suporte para a divulgação...	226
Figura 56: Cartaz informativo – suporte para a divulgação .....	227
Figura 57: Deslocação de um dos grupos para a sala onde foi divulgado o seu projeto.....	227
Figura 58: Primeiro grupo a divulgar o projeto a uma das turmas do 2.º ano (1)	228
Figura 59: Segundo grupo a divulgar o projeto a uma das turmas do 2.º ano (2)	228
Figura 60: Instrumento de avaliação do projeto – inquérito exemplar respondido por um dos alunos .....	229
Figura 61: Desenho elaborado pela criança B. ....	232
Figura 62: Desenho elaborado pela criança G.....	232
Figura 63: Fotografias dispostas consoante as preferências do grupo.....	234
Figura 64: Motivos da preferência pelo espaço da sala de atividades.....	234
Figura 65: Motivos da preferência pelo espaço dos tapetes .....	235
Figura 66: Motivos da preferência pelo espaço do bosque .....	235
Figura 67: Motivos da preferência pelo espaço da varanda .....	236
Figura 68: Manta mágica e mapa da criança B. e G.....	242
Figura 69: Representação de um mau uso da água – lavar a loiça com a torneia aberta .....	244
Figura 70: Representação de um bom uso da água – lavar a loiça com a torneia fechada .....	244

Figura 71: Representação de um mau uso da água – consumir água para beber	245
Figura 72: Representação de um bom uso da água – regar as plantas .....	245
Figura 73: Encenação dos cuidados a ter no uso dos transportes públicos (1) ...	250
Figura 74: Encenação dos cuidados a ter no uso dos transportes públicos (2) ...	250
Figura 75: Encenação dos cuidados a ter no uso dos transportes públicos (3) ...	250
Figura 76: Inquéritos exemplar respondido por um dos alunos (1) .....	251
Figura 77: Inquéritos exemplar respondido por um dos alunos (2) .....	252
Figura 78: Inquéritos exemplar respondido por um dos alunos (3) .....	253
Figura 79: Momento de atribuição de um reforço social – palmas silenciosas...	254
Figura 80: Divisão do bolo em três partes iguais – discussão com a turma.....	262

## Índice de Quadros

Quadro 1: Pessoal docente e não docente.....	155
Quadro 2: Organização dos recursos físicos da instituição .....	156
Quadro 3: Organização da população discente da EB (A) .....	204
Quadro 4: Organização da população discente da EB (B) .....	204
Quadro 5: Organização da população discente da EB (C) .....	205
Quadro 6: Organização da população discente da EB (D) .....	205
Quadro 7: Organização da população discente da escola sede do AE .....	205
Quadro 8: Organização da população discente das instituições do AE.....	206
Quadro 9: Organização da população não docente das instituições do AE.....	207
Quadro 10: Organização da população discente por anos de escolaridade .....	208
Quadro 11: Planificação da dinamização da história O menino poupadinho – atividade impulsionadora do projeto .....	212
Quadro 12: Planificação da atividade de construção da teia inicial .....	214
Quadro 13: Planificação da atividade de simulação de uma ida às compras .....	215
Quadro 14: Planificação da atividade do <i>peddy paper</i> .....	217
Quadro 15: Planificação da atividade de introdução dos conceitos/meios de pagamento transferência bancária e cheque .....	219
Quadro 16: Planificação da atividade do jogo “Quem quer ser poupadinho”.....	219
Quadro 17: Planificação da construção do presente sem gastos monetários.....	222
Quadro 18: Planificação da atividade da visita de estudo ao hipermercado Jumbo .....	223
Quadro 19: Planificação da atividade de divulgação e avaliação do projeto .....	226
Quadro 20: Organização dos dados obtidos através do método de entrevista, desenhos e circuito .....	233
Quadro 21: Organização dos dados recolhidos através da atividade de seleção das preferências dos espaços .....	237
Quadro 22: Organização dos dados recolhidos através da conversa informal estabelecida com a educadora cooperante.....	238

Quadro 23: Organização dos dados recolhidos através dos questionários preenchidos pelos EE .....	241
Quadro 24: Organização dos dados recolhidos através dos diferentes métodos .	243

## Índice de Abreviaturas e de Siglas

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Cf. – Confrontar

CSFE – *Child Social and Financial Education*

DGE – Direção-Geral da Educação

D-L – Decreto-Lei

EB – Escola Básica

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NCTM – *National Council of Teachers of Mathematics*

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PCS – Projeto Curricular de Sala

PTT – Plano de Trabalho de Turma

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

SNIP – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SPO – Sala de Psicologia e Orientação

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

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal





# **INTRODUÇÃO**



Recorrendo a Paulo Freire, podemos falar de uma “*pedagogia humanizadora*, que tem no seu cerne uma permanente relação de confiança e diálogo entre professores e aprendentes e um compromisso na *praxis* (reflexão e acção), envolvendo-se no pensamento crítico e no diálogo” (Vasconcelos, 2009b, p. 40).

É sustentado em relações interpessoais que se ergue este escrito, na crença de que os/as professores/as e/ou os/as educadores/as, ao dialogar com as crianças e escutando as suas vozes, se envolvem num processo de múltiplos e mútuos benefícios. Esta caminhada de mãos dadas é característica das pedagogias participativas, tendo estas, como um dos seus objetivos, o envolvimento da criança na experiência contínua e interativa e o direito à voz e à participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013). Posto isto, as práticas educativas realizadas tanto em Educação Pré-Escolar (EPE) como em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), priorizaram a criança como ser ativo e competente, intrinsecamente motivada para a aprendizagem e reconhecida como construtora do seu próprio conhecimento (op. cit.).

“A infância *não é uma terra protectora*, mas o espaço e tempo de conflito e de negociação” (op. cit., p. 39) e, por esse motivo, a criança tomou o foco central e ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem, o que se refletiu nas práticas orientadas segundo a metodologia de trabalho de projeto. Esta é uma metodologia que se centra nos interesses, desejos, inquietações e curiosidades da criança, na qual há uma partilha de poderes nos processos decisórios, em que a mesma é considerada como um ser inteligente, capaz de construir significados sobre o mundo, a partir das suas próprias experiências (op. cit.).

O desígnio do presente escrito é apresentar, de forma fundamentada e reflexiva, o património de experiências ricas conquistadas ao longo do meu período de prática supervisionada, nos contextos educativos de EPE e Ensino do 1.º CEB. A intervenção realizada em contexto de Jardim de Infância (JI) decorreu entre os dias 19 de março e 25 de junho de 2014 e, por seu turno, o estágio no nível educativo de 1.º CEB estendeu-se de 27 de outubro de 2014 a 4 de fevereiro de 2015, ambos com a frequência de três dias por semana.

Os estágios pedagógicos foram fulcrais para a minha integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contextos reais. Desta forma, foi possível desenvolver e

(re)construir as minhas competências profissionais que promoveram o meu desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão docente. A este respeito, Gomes (2002) realça a importância da prática, da investigação e da reflexão crítica, reorientadora do pensamento e da ação do/a professor/a, que vai superando ambiguidades e dificuldades, adquirindo competências nas suas funções.

Este documento bifurca-se em duas partes. A Parte I contempla a contextualização e itinerário formativo das práticas de ensino supervisionadas em EPE [Capítulo I] e 1.º CEB [Capítulo II].

Com a Parte II pretendo partilhar as experiências-chave que surgiram a partir de momentos e situações vivenciadas no decorrer dos estágios, que culminaram em preponderâncias e circunscreveram a minha ação profissional futura. Integrados nesta parte, compartimentam-se os Capítulos III, IV e V. Deste modo, o Capítulo III apresenta as experiências-chave respeitantes à EPE, onde, tendo como sustentação um caso particular, são apresentadas algumas causas e estratégias de intervenção perante problemas disruptivos. No mesmo capítulo é evidenciada a importância de os/as educadores/as trabalharem em parceria com as famílias das crianças na construção de uma educação de qualidade, refletindo acerca dos benefícios do derrube de fronteiras por vezes existentes entre os respetivos intervenientes do processo educativo. Por fim, o mesmo capítulo patenteia ainda um exercício investigativo, sustentado na pedagogia da escuta, em que o âmagos prendia-se com a investigação das vozes das crianças, tomando-as como *experts* da sua própria vida, a fim de conhecer as perspetivas das mesmas acerca da sua presença no JI. O Capítulo IV concerne a uma experiência-chave transversal aos contextos supramencionados, onde é enaltecido o lúdico como recurso promotor de ambientes de aprendizagem. As experiências-chave relacionadas com a prática educativa em 1.º CEB são explanadas no Capítulo V. No mesmo, procuro evidenciar a imprescindibilidade da motivação e do desenvolvimento da autoestima, enquanto fatores de valorização das relações intrapessoais e interpessoais, e impulsionadores da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Neste último capítulo é ainda preconizada a questão da participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, em controvérsia com as convicções ancoradas às pedagogias transmissivas.

**PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO  
FORMATIVO**



# **CAPÍTULO I - VIAJAR, EXPLORAR E APRENDER NO MUNDO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



O presente capítulo destina-se a apresentar o contexto educativo, sendo contemplado na contextualização, a caracterização e organização da instituição, a organização do ambiente educativo e a caracterização do grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha prática pedagógica em contexto de EPE.

Refiro que a informação que serviu de base à análise que se segue foi recolhida através da observação direta, dos registos fotográficos e em diário de bordo, da análise dos documentos oficiais em vigor da instituição [Projeto Educativo (PE) e Projeto Curricular de Sala (PCS)] e dos diálogos estabelecidos com as crianças, com a educadora cooperante e com outros intervenientes envolvidos na instituição, na educação e cuidado das crianças com quem efetivei a minha ação educativa.

Este capítulo remete igualmente à descrição, de forma fundamentada e reflexiva, do meu itinerário formativo na valência de EPE e das suas respetivas fases: fase de reconhecimento do contexto educativo (I), fase de integração progressiva na atuação pedagógica (II) e fase de implementação e gestão do projeto pedagógico (III).

## 1.1 Contexto institucional

São muitos os fatores que exercem influência na educação das crianças, sendo um deles o meio no qual a instituição se integra, promovendo este último o seu desenvolvimento. Para compreender as influências recíprocas exercidas entre o meio e a instituição, é necessário que se considere o seu contexto social, afirmando-se, assim, que o meio envolvente participa na educação das crianças, uma vez que “os contextualistas vêem o indivíduo não como uma entidade separada interagindo com o ambiente, mas como parte inseparável deste” (Feldman, Olds & Papalia, 2009, p. 36). Segundo a perspetiva sistémica e ecológica, qualquer indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão eles próprios em evolução. Com isto, “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (ME, 1997, p. 31).

O conhecimento do meio envolvente à instituição por parte do/a educador/a onde exerce as suas práticas profissionais é imprescindível, pois só assim é possível minimizar as possíveis assimetrias educacionais e culturais existentes entre as crianças, bem como compreender o comportamento de cada uma delas. A teoria ecológica do desenvolvimento humano, estudada por Urie Bronfenbrenner, referencia o facto de todo o organismo biológico se desenvolver dentro do contexto de sistemas ecológicos que promovem ou inibem o seu crescimento (Feldman et al., 2009). Deste modo, o comportamento e desenvolvimento de cada criança só pode ser compreendido, se for considerado o quadro de interação entre o sujeito e o seu ambiente, uma vez que o comportamento é visto como resultado dessa interação (Portugal, 1992; Saracho & Spodek, 1998).

A instituição onde desenvolvi a minha prática pedagógica, em EPE, localiza-se numa comunidade urbana da periferia da cidade de Coimbra. Esta encontra-se num local estratégico, uma vez que dá resposta a um grande número de profissionais que exercem a sua profissão junto da mesma. Assim, para além de desempenhar as suas funções primordiais, a de cuidadora e a educativa, sendo estas complementares à ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar), desempenha igualmente a

função assistencial. Com isto, o papel da educação de infância, em Portugal, passa pela aceção do atendimento, educação e cuidados às crianças (Vasconcelos, 2009a).

## **1.2 Caracterização e organização da instituição**

A minha prática educativa em contexto de EPE foi desenvolvida numa Instituição Particular de Solidariedade Social, em que o seu horário de funcionamento era das 7h30min às 18h30min, de segunda a sexta-feira, decorrendo a componente letiva das 9h às 16h. Era uma instituição que abrange as valências de Creche e de Jardim de Infância, tendo a capacidade para receber aproximadamente 190 crianças. O JI contava com sete educadoras do quadro permanente, acumulando uma delas as funções de coordenação, bem como com outro pessoal especializado (cf. apêndice 1). Todos os elementos da equipa educativa que integram a instituição são essenciais para que seja possível o bom funcionamento da mesma e para garantir uma educação de qualidade às crianças. Como afirmam Saracho & Spodek (1998), todos os membros da comunidade escolar contribuem para a educação das crianças pequenas, e cada um deles deixa a sua marca. Desta forma, a qualidade das instituições não depende apenas do pessoal docente e, como é referido no Decreto-Lei (D-L) n.º 184/2004 de 29 de julho de 2004,

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

Destaco o facto de as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que estavam integradas na rotina semanal das crianças, serem dinamizada por professores/as coadjuvantes (cf. anexo I).

No que concerne aos recursos físicos, através da minha observação pude constatar que todas as áreas eram amplas, muito iluminadas pela luz natural e, tal como acontece

com os materiais, estavam em bom estado e davam resposta a todas as crianças e às respetivas necessidades.

A instituição estava organizada em três pisos, sendo estes a cave, o rés-do-chão e o primeiro piso [onde se encontravam as salas de atividades], contando também com um espaço exterior (cf. apêndice 2). Este último é claramente verificável que era da preferência da maioria das crianças da instituição, provavelmente pelo facto de ser um local onde “experimentam o mundo natural de formas que lhes fazem pessoalmente sentido” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 434). Esta preferência prendia-se igualmente com o facto de ser no espaço exterior que as crianças das diferentes salas de atividades interagiam entre si. Com isto, o “espaço exterior potencia (...) verdadeiros momentos de recreação e aprendizagem, pois, as crianças usufruem de oportunidades para o explorar e utilizar em função de gostos pessoais e para estabelecer interações alargadas com crianças de outros grupos e de diferentes idades” (Gonçalves, 2011, p. 4).

### **1.3 Organização do ambiente educativo**

A organização do ambiente educativo abarca a questão da organização do espaço, do tempo, e as interações entre todos os agentes educativos, tendo todos estes aspetos de ser geridos em função das necessidades e dos interesses do grupo e de cada criança individualmente, a fim de condicionar positivamente o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens. Estas dimensões encontram-se mutuamente relacionadas, na medida em que a utilização do tempo depende das oportunidades educativas proporcionadas às crianças, a partir do espaço (ME, 1997).

Como afirma Lino (2013), o ambiente exerce bastante influência no processo de crescimento e aprendizagem da criança, ou seja, educa-a. A criação de um clima positivo favorece a aprendizagem, pois “o bem estar e segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender” (ME, 1997, pp. 20-21). É a partir das interações estabelecidas pelos agentes envolvidos no processo de educação das crianças, que se constrói esse mesmo ambiente (cf. apêndice 3).

Como referem Spodek e Saracho (1998), através das relações pessoais com as crianças, os/as educadores/as podem ajudá-las a crescer. Fazem-no oferecendo a sua

proteção, apoio e aceitando cada criança como ser humano inteiro, com forças e fraquezas. É de realçar que o peso da componente das relações é muito forte, na medida em que constitui um fator basilar na hora de trabalhar com crianças. Atribuo uma atenção privilegiada aos aspetos emocionais, uma vez que os mesmos, para além de desempenharem um papel fundamental, constituem a condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil (Zabalza, 1998).

Era verificável a boa relação adulto-criança e criança-adulto e um dos principais fatores que constatei ser potenciador dessa relação passava pelo respeito com que todos os adultos comunicavam com as crianças e, como refere Pedro (1981), um dos contributos mais significativos para a tonalidade afetiva das relações é precisamente a comunicação. Como futura educadora e professora, tenho como um dos principais objetivos, a criação de laços afetivos fortes e positivos com cada uma das crianças, pois penso que este é um suporte fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem tenha sucesso. Como referem Inhelder e Piaget (1973), “a afetividade constitui a energética das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas e, se a energética não explica a estruturação nem o inverso, nenhuma das duas poderia funcionar sem a outra” (p. 97).

### **1.3.1 Organização do tempo pedagógico**

Cabe ao/à educador/a definir uma rotina consoante as características das crianças, e que a mesma seja do seu conhecimento, pois essa é uma forma de saberem o que podem fazer nos diferentes momentos do seu dia e prever a sua sucessão (ME, 1997). Contudo, como mencionam Spodek e Saracho (1998), “a flexibilidade é necessária em qualquer rotina” (p.136). Todavia, através da minha observação, verifiquei que o dia-a-dia das crianças se sustentava numa rotina bem definida (cf. apêndice 4).

As horas mencionadas na descrição da rotina diária no apêndice antedito são relativas, uma vez que as crianças são imprevisíveis, o que faz com que todos os seus dias no JI sejam diferentes. Isto também se deve ao facto de ser imprescindível que o/a educador/a faça uma boa gestão do tempo, através de uma rotina diária que respeite os ritmos das crianças, promovendo o seu bem-estar e concedendo-lhes liberdade para

elas próprias conduzirem as suas aprendizagens. Com isto, e segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), deve organizar-se o tempo pedagógico de modo a que este contemple “uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. (...) pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (p. 113). Porém, essa flexibilidade deve ser conjugada com a rotina planeada pelo/a educador/a, uma vez que é fundamental que a criança conheça a organização do seu dia e conseqüentemente a faça de forma progressivamente mais autónoma. Deste modo, “a autonomia deverá, assim, ser uma preocupação central no trabalho do educador de infância e (...) a sua prática pedagógica deve apresentar uma rotina diária coerente e facilitadora da autonomia das crianças” (Pereira, 2014, p. 29).

Concluindo, a rotina educativa é uma questão essencial que seja interiorizada tanto por mim, futura educadora, como pelas crianças com as quais me vou deparar, uma vez que tem três objetivos imprescindíveis, passando os mesmos por proporcionar uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória que apoie a criança a explorar, planear e executar projetos e a tomar decisões sobre a sua aprendizagem. A familiarização com a rotina diária dá igualmente azo a muitos tipos de interação e a tempos em que as atividades são de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto e, por último, proporciona tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes (Banet, Hohmann, & Weikart, 1979).

### **1.3.2 Organização do espaço pedagógico**

No que concerne ao espaço, este deve estar organizado de modo a “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME, 1997, p. 18). Esta é uma dimensão curricular que condiciona a aprendizagem das crianças, sendo imprescindível que as mesmas se sintam bem no seu próprio ambiente educativo. Dessa forma, caminha-se em prol da criação de uma atmosfera acolhedora que motive as crianças e as faça felizes e detentoras de sucesso em tudo o que realizam. Cabe ao/a educador/a “criar um ambiente de aprendizagem para cada criança, e, portanto, para todas as crianças” (Oliveira Formosinho, 1996, p. 66).

A sala de atividades onde desenvolvi a minha prática pedagógica era bastante iluminada pela luz natural, devido à existência de janelas de grandes dimensões numa das suas laterais. A sala dispunha de um espaço amplo que estava estruturado de modo a que as crianças pudessem circular livremente e estava dividida por áreas: área do tapete, área do jogo simbólico e área das mesas (cf. apêndice 5).

Era um espaço que carecia relativamente à decoração elaborada pelas crianças e, no meu ponto de vista, este é um aspeto a ter em consideração, na medida em que, ao verem os seus trabalhos expostos, as crianças apropriam-se mais do espaço, como consequência de se sentirem ambientadas, familiarizadas e membros integrantes do mesmo. Para além de ser importante o facto de o espaço ser esteticamente agradável, através da utilização do uso de cores vivas, da originalidade e criatividade, acima de tudo deve ser personalizado pelas próprias crianças, isto é, que possam também elas participar na decoração da sala (Zabalza, 1998), enaltecendo a ideia da decoração feita com as crianças e não apenas para elas. Desta forma, é possível afirmar que o espaço é um dos suportes da aprendizagem, capaz de libertar [ou bloquear] a criatividade, e de constituir uma ferramenta valiosa para o ato de ensinar e aprender (Carneiro, Leite, & Malpique, 1983).

#### **1.4 Caracterização do grupo**

Uma pedagogia de infância transformativa<sup>1</sup> tem de se certificar que, simultaneamente, realiza o ator social em contexto, com formas de participação recíproca, e o ator pessoal em crescimento, que é um sujeito autónomo, com expressão e iniciativa próprias (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013). Neste sentido, torna-se fundamental conhecer cada criança, e a forma como a mesma interage com os seus pares, uma vez que as suas características funcionam como suporte das atividades a propor, tendo estas, bem como o ambiente educativo, de se adequar e organizar em sua função.

---

<sup>1</sup> A pedagogia da infância transformativa “concretiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 48).

A sala de atividades na qual desenvolvi a minha prática pedagógica integrava um grupo constituído por dezoito crianças [nove do sexo feminino e nove do sexo masculino]. Todas as crianças nasceram no ano de 2010, ou seja, durante o momento de estágio já referido, tinham idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade. No que concerne ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo, era um grupo que apresentava algumas disparidades entre si (cf. apêndice 6).

A característica mais evidente do grupo em referência manifestava-se ao nível do desenvolvimento moral, uma vez que a maioria das crianças apresentava dificuldade em regular o seu estado de agressividade em determinados momentos, necessitando do adulto para as ajudar a autocontrolarem-se (Brazelton & Sparrow, 2003). As crianças requeriam uma atenção particular na promoção da resiliência, a fim de adquirirem recursos internos que as permitissem moldar temperamentos (Cyrulnik, 2003). Por conseguinte, a partir do desenvolvimento da capacidade de resiliência e do respeito pelas suas características pessoais, de forma progressiva, sairão fortalecidas da adversidade, em cada situação específica (Rutter, 1991, cit. in Santos, 2014).

No que respeita ao comportamento do grupo, de forma geral as crianças cumpriam as regras que as próprias negociaram com a educadora cooperante (cf. apêndice 7). No entanto, o ambiente muitas vezes era perturbado por algumas crianças que apresentam problemas de comportamento, como será aprofundado numa das experiências-chave do Capítulo III.

### **1.5 Itinerário Formativo**

O itinerário formativo que traçou a minha prática pedagógica em contexto de EPE foi orientado segundo três fases<sup>2</sup>, as quais pretendo explanar, realçando as aprendizagens mais significativas que realizei em cada uma delas. A fase I teve como objetivo fazer o reconhecimento do contexto educativo, essencialmente através do método de observação; por sua vez, a fase II foi dedicada à integração progressiva na atuação pedagógica, que visou a preparação e dinamização de atividades pontuais; por

---

<sup>2</sup> As diferentes fases não foram estanques, ou seja, há objetivos mais intimamente relacionados com uma determinada fase que foram desenvolvidos em mais do que um momento do estágio.

fim, a fase III consistiu na planificação e implementação de um projeto, em conjunto com as crianças.

Os princípios orientadores<sup>3</sup> que sustentaram a minha ação pedagógica incidem essencialmente na perspetiva pedagógica da pedagogia-em-participação e nos respetivos eixos pedagógicos (cf. anexo II). Pretendi proporcionar às crianças uma *aprendizagem experiencial*<sup>4</sup>, em que o objetivo era que cada uma delas fosse a principal construtora da aprendizagem, a partir das suas experiências contínuas e interativas. Nesta perspetiva, a criança é vista como um ser com competência e atividade, e cabe ao/à educador/a organizar o ambiente de modo a responder aos seus interesses e necessidades. Com isto, as minhas opções educativas concebem que o processo de aprendizagem é desenvolvido com base na interação entre a criança e o adulto (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2011; Pimentel, 2007).

### **1.5.1 Fase I: Reconhecimento do contexto educativo**

O reconhecimento do contexto educativo onde se desenvolve a prática pedagógica é essencial e, para isso, recorri fundamentalmente ao método de observação direta e participante, uma vez que esta desempenha uma função fulcral no estágio, pois é necessário “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (ME, 1997, p. 25). Estas são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (op. cit.).

Nesta fase foi possível recolher e organizar informação<sup>5</sup> que me permitiu conhecer o grupo com quem me encontrava a interagir, caracterizar cada criança individualmente, o espaço, o tempo e o meio institucional envolvente às mesmas, as dinâmicas relacionais e as práticas da educadora cooperante. Cada um destes fatores

---

<sup>3</sup> Os referidos princípios orientadores foram sustentados nas perspetivas presentes na publicação *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2011).

<sup>4</sup> A pedagogia de aprendizagem experiencial é um dos eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação. Kolb, o fundador desta perspetiva, afirma que o homem é um ser integrado ao meio natural e cultural, capaz de aprender a partir da sua experiência; mais precisamente, da reflexão consciente sobre a mesma (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2011; Pimentel, 2007).

<sup>5</sup> Informação recolhida com recurso aos métodos já referidos na apresentação do Capítulo I.

foi relevante de observar, para posteriormente fazer corresponder as minhas práticas a cada um deles, conjugando-os com os meus ideais.

No que concerne ao grupo, concentrei-me mais em interiorizar a organização da sua rotina educativa, os interesses manifestados e as fraquezas e capacidades mais evidentes, com o propósito de beneficiar e minimizar as mesmas, respetivamente, dando resposta à heterogeneidade de crianças, através da diferenciação pedagógica. Com isto, pretendia evitar tanto sentimentos de frustração, como de desinteresse, devido ao grau de dificuldade ou facilidade das tarefas por nós<sup>6</sup> propostas.

Procurei compreender como cada criança reagia a determinados estímulos, com o objetivo de estabelecer uma relação próxima e positiva com cada uma delas e, conseqüentemente, pensar em estratégias de intervenção para captar a sua atenção e as motivar. Como afirma Tavares (1979), nada é interessante por si mesmo, somente aquilo que vai ao encontro da satisfação, desejo e necessidade, se pode transformar em interesse e fonte de motivação e, dessa forma, considero que a capacidade para motivar as crianças decorre, em grande medida, do conhecimento que delas temos.

Tive sempre uma postura de observadora participante, procurando estar atenta a todos os pormenores dos princípios educativos sustentadores da prática pedagógica da educadora cooperante e do conjunto do currículo. A docente sustentava-se nas diretrizes da metodologia de trabalho por projeto e da pedagogia da situação, sendo que esta última é “una pedagogia de la vivência, que explota cada momento del aqui y ahora en su diversidad aleatoria, azarosa e imprevisible, que se arriesga a responder a las urgências del momento” (Barret, 1995, p. 9, cit. in Leitão, 2007). A educadora justificava a utilização da referida pedagogia com o facto de ter muitos anos de experiência na profissão, que lhe davam bagagem para explorar determinada situação que, por mais simples que aparentasse ser, podia ser a fonte para a descoberta de novos conhecimentos.

O modo como a educadora intervinha perante comportamentos desestabilizadores manifestados pelas crianças, foi outro dos aspetos que observei da sua prática, apresentando-se este como mais um motivo que me fez abordar a experiência-chave

---

<sup>6</sup> A partir deste momento, sempre que fizer referência à primeira pessoa do singular, refiro-me a mim e ao meu par pedagógico de estágio.

aprofundada no Capítulo III, relativamente a este tema. Os reforços de tipo social como é o exemplo de “Estás a ter um comportamento fantástico!”, “Muitos parabéns!”, entre outros, eram bastante utilizados pela mesma e, com isto, espera-se que essas afirmações interfiram de forma positiva na relação criança-educador/a e consigo própria, pois apesar de serem estímulos simples, são muito importantes na vida tanto da criança, como na do/a educador/a (Lopes & Rutherford, 2001).

O momento em que se atribuía mais liberdade às crianças para se expressarem, era a reunião da manhã, onde se partilhavam histórias, vivências e até mesmo alimentos [bolachas e cereais, por exemplo]. A essência deste momento era a escuta, que é um dos princípios da pedagogia-em-participação, que evoca a construção da pessoa participativa e da cidadania democrática como seu horizonte ético (Gambôa, 2011).

Observei também a forma como as crianças se expressavam nas diferentes áreas da sala de atividades. A área do tapete era o local onde as crianças viam os livros e faziam as suas construções e, através da reflexão acerca do que observei na prática, sustentando-o com conhecimentos teóricos, verifiquei que esta não era uma estratégia de organização eficaz, uma vez que a leitura de livros e a construção são duas atividades que exigem e provocam ambientes distintos, mais calmo e mais agitado, respetivamente, o que pode fazer com que haja implicações entre ambos. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “os sítios tranquilos são particularmente importantes para as crianças (...), uma vez que lhes permitem ter momentos de descanso relativamente ao fluxo de interações” (p. 164), ou seja, áreas com ambientes distintos, deveriam encontrar-se mais afastadas. Consequentemente considero que as áreas não estavam bem delimitadas, uma vez que verifiquei que, quando as crianças viam livros ou faziam construções, utilizavam todo o espaço do tapete e não apenas uma zona do mesmo [a destinada a esse fim]. Zabalza (1998) aborda esta questão, mencionando que as áreas de jogo/trabalho devem estar claramente delimitadas, de modo a que cada criança possa distinguir facilmente os limites de cada uma. Este aspeto contribui para uma melhor organização do espaço, e consequentemente para uma utilização mais eficaz e autónoma por parte das crianças, a fim de lhes ser possível construir mentalmente o seu próprio espaço.

A área do jogo simbólico estava bem equipada e os brinquedos iam ao encontro dos interesses das crianças, o que era verificável através da observação dos momentos de

brincadeira. Talvez por esse motivo fosse a área de eleição do grupo, de modo geral, pois “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 45).

No que concerne à área das mesas, esta estava implicitamente dividida, sendo que era na mesma que as crianças elaboram as atividades de expressão plástica e brincam com os jogos de tabuleiro. No que diz respeito aos materiais para elaboração de atividades de expressão plástica, considero que os mesmos estavam pouco acessíveis às crianças, o que possivelmente poderia ser o motivo de as mesmas só fazerem desenhos quando lhes era solicitado. Afirmo isto, porque “não basta que existam materiais, é necessário que eles sejam diversificados e que estejam organizados e guardados de forma visível e acessível (...) para a criança ter escolhas reais” (Oliveira Formosinho, 1996, p. 58).

Na fase de observação verifiquei igualmente que, em situações de desenho e pintura, as crianças tinham uma paleta de cores a respeitar, sendo atribuído um menor espaço à sua criatividade. Muito embora seja importante as crianças conhecerem as cores naturais do mundo que as rodeia, o desenvolvimento da sua criatividade e dos seus talentos deve ser primordial, uma vez que para conhecermos as suas capacidades e para que elas próprias as descubram, é preciso proporcionar-lhes oportunidades para se expressarem livremente e valorizar os seus talentos (Dewulf, 2012). O desenho é por mim considerado um precioso meio de comunicação não-verbal, sendo uma importante forma de expressão, uma vez que reflete pensamentos, vontades e até mesmo inquietações da criança. De acordo com Derdik (1989) o desenho é igualmente uma forma de a criança interagir com o meio ambiente, experienciar novas realidades e compartilhá-las com o mundo. Isto, porque o mundo da imaginação, da fantasia e da irrealidade, são indicadores de que a criança possui a competência de ser criativa, sendo a criatividade essencial no processo de construção da subjetividade pessoal e coletiva (Bronfenbrenner, 1996). Por fim, “a criação artística da criança, tendo por fim dar forma a sensações e sentimentos, não tem lugar para a influência adulta” (Stern, s.d., p.15).

Nas primeiras semanas de estágio tive contacto com o PE da instituição e com o PCS. Foi nesse momento que fiquei consciente de que o projeto que viria a desenvolver teria de corresponder a um dos subtemas previstos no documento oficial antedito,

tendo este como tema generalizador a biodiversidade. O subtema relativo ao ano letivo de 2013/2014 era “Uma gotinha de água” e, por esse motivo, procurámos explorar este tema, integrando os saberes das diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios que constam nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997), uma vez que “tal diferenciação de áreas de experiência e de conteúdos formativos do currículo da Educação Infantil é fundamental para enfrentar um desenvolvimento equilibrado e pleno das crianças” (Zabalza, 1998, p. 22). Pacheco (2001) comprova ainda que “é evidente que a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, ou seja, a existência de um axioma comum a várias disciplinas” (p.84).

Saliento o facto de, logo na presente fase, termos tido a oportunidade de desenvolver atividades com o grupo de crianças. Procedemos também à construção de instrumentos de pilotagem que estavam em falta na sala de atividades, como é o exemplo do círculo de seleção dos chefes do dia, a tabela de aniversários e a tabela da meteorologia (cf. apêndice 8). Todos os elementos referidos foram construídos pelas crianças, visto que um dos nossos objetivos orientadores visava conceder reconhecimento a uma das suas competências sociais, que é o direito participativo nos seus contextos de ação (Sarmiento, 2004). Considerámos fundamental atender à experiência interna das crianças, proporcionando o seu bem-estar emocional e implicação, pois estes protagonizam uma atitude experiencial que está na base do desenvolvimento pedagógico (Laevers & Portugal, 2010).

Concluindo, a fase de reconhecimento foi bastante útil na medida em que, na mesma, consegui recolher informações fundamentais para a planificação e realização de práticas realizadas à posteriori. Por esta razão, esta é uma etapa crucial no início do estágio, pois permite a recolha de dados, traduzida em descrições, análises e caracterizações que são fundamentais para que o estagiário possa delimitar a sua ação (Estrela, 1994).

### **1.5.2 Fase II: Integração progressiva na atuação pedagógica**

A segunda fase visou a entrada progressiva na atuação pedagógica, ou seja, o desenvolvimento de atividades pontuais ou até mesmo situacionais.

Desde o primeiro dia que presenciámos no centro de estágio que nos foi apresentada a oportunidade de ajudar e intervir em situações imprevistas. Considero esta situação bastante gratificante, uma vez que é a partir de situações problemáticas, incertas e inesperadas que evoluímos e melhoramos as nossas práticas, pois estas remetem-nos a uma “confrontação de hipóteses através das circunstâncias que enfrentamos que nos fazem adquirir mais competências e estabilidade na prática profissional” (Schön, 1983 cit. in Coelho, 2004, p. 1). Assim, enfrentar e intervir em situações diversas é um aspeto que suscita a minha reflexão, pensando nas estratégias que utilizei, no sucesso e insucesso das mesmas, fazendo também com que progrida na minha prática, adquirindo a mesma mais eficácia com o experienciar de cada situação nova.

Na fase de integração, tivemos em consideração a pedagogia da situação, e digo isto porque promovemos momentos de aprendizagem motivadores para as crianças, através de situações espontâneas, mas conscientes e lógicas, pois deve concretizar-se na ação “intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (ME, 1997, p. 27). O fator determinante na referida pedagogia é o facto de, tal como refere Ataíde (1986), o/a educador/a não ser mais o “condutor” da infância, o centro da ação pedagógica, tendo sido esse um dos princípios orientadores na presente fase. Por esta razão, todos os momentos de intervenção inesperados são característicos de um/a profissional da educação, tornando-se gratificantes, pois

trabalhar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. É o caminho que vai sendo tecido e construído no percurso com as crianças, o professor vai criando oportunidades e sendo sensível e atento ao que insiste e se faz presente nas ações e interações cotidianas das crianças (Fernandes & Trois, s.d., p. 4).

### 1.5.3 Fase III: Implementação e gestão do projeto pedagógico

A organização do projeto pedagógico que implementámos foi concebida segundo as fases que constam na publicação da DGE, *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*.

*Fase I - Definição do problema:* Após surgir a questão-problema de partida do nosso projeto, construímos a teia inicial. Para isso, as crianças partilharam o que sabiam sobre o tema que pretendiam desenvolver e aprender e nós, estagiárias, procedemos ao registo da informação. Foi algo útil para percebermos qual o ponto de partida e rumo a seguir com as crianças, pelo facto de ser, como afirma Correia (2012), “a partir das suas concepções prévias e das perguntas que pretendem ver respondidas que constroem o seu próprio conhecimento e as fontes de informação e materiais necessários” (p. 14) para o alcançar.

*Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho:* A planificação é fundamental tanto para o/a educador/a como para a criança, pois permite que haja uma maior e melhor organização e segurança relativamente ao modo como o dia se vai proceder, consoante as atividades que se pretende dinamizar. Consequentemente, o tempo torna-se mais rentável, fazendo com que todas as atividades pedagógicas desenvolvidas visem o crescimento integral da criança. Nem sempre o que havia sido planificado foi cumprido, pois a nossa preocupação central foi que as crianças compreendessem o porquê do desenvolvimento das atividades, realizando-as ao seu ritmo. Porém, este facto não é por mim visto como negativo, muito pelo contrário, pois apesar de as planificações serem um ótimo instrumento orientador do trabalho, a médio ou a longo prazo, permitirem elaborar um projeto estruturado e operacional capaz de integrar as múltiplas condições de aprendizagem, supõem igualmente, que um projeto seja flexível, de modo a adaptar-se aos múltiplos aspetos da situação escolar, quer se trate dos conteúdos, ou das mudanças que devem ocorrer nas criança (Gingras & Morissette, 1994). Com isto, respeitámos o ritmo de cada criança individualmente, ao invés de a pressionar para a conclusão das tarefas, pois a atividade sustentada e prolongada no tempo deve ser vista como algo a ser valorizado e elogiado, como sinal do empenhamento da criança no seu trabalho (Vasconcelos, 1997).

*Fase III – Execução:* A forma como iríamos dinamizar as atividades do projeto, sempre foi por mim vista como um grande desafio, pois pretendia que as crianças aprendessem sem que lhes fossem transmitidos conteúdos, mas sim promovendo ambientes de aprendizagem em que, através da realização de atividades, fosse possível que as crianças tivessem um papel ativo na sua aprendizagem, ou seja, na construção do seu próprio conhecimento. Tal como refere Vygotsky (s.d., cit. in Zabalza, 1998) “os conceitos não são assimilados de maneira linear desde o exterior; não devem ser, em outras palavras, aprendidos de cor, mas surgem e são formados como consequência da enorme tensão que desenvolve toda a atividade de pensamento” (p. 105). Um dos objetivos centrais orientadores da nossa prática consistia em diversificar as motivações, as estratégias e os métodos utilizados, o que é essencial para não se cair na rotina das práticas pedagógicas (Marques, 1983) e para cativar e estimular a todo o momento o interesse e atenção da criança.

Procurámos que a Fase III, relativa à execução do projeto, fosse sustentada em atividades que permitissem que as crianças transferissem o que estavam a aprender para situações reais do seu quotidiano, preparando-as para a vida. Por conseguinte, pretendíamos que as crianças fizessem, da forma mais autónoma possível, as suas próprias conclusões e que fossem capazes de expressar, por as suas palavras, o que descobriam e aprenderam e a resolver possíveis problemas. Desta forma, considerámos essencial abordar os temas estabelecendo uma ligação com o vivido pelas crianças, a fim de as mesmas percecionarem o aprender como meio de compreensão e ação sobre os seus quotidianos. Isto, pois este é um meio de se desenvolverem em prol da resolução de problemas e de dificuldades, provocando novas e mais intensas questões para se tornarem mais cultas e melhores cidadãos (Correia, 2012).

*Fase IV - Divulgação/Avaliação:* O processo de avaliação foi feito ao longo do desenvolvimento do projeto e teve como finalidade a (re)orientação do mesmo, para garantia da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como para o aperfeiçoamento da intervenção educativa. Com isto, o processo de avaliação é fundamental, uma vez que dá ao/à profissional a possibilidade de introduzir reajustes na atuação, melhorando-a, através da revisão do processo educativo (Zabalza, 1998).

A fase de divulgação é um momento crucial do projeto, na medida em que, ao divulgar os trabalhos desenvolvidos, as crianças também conseguem rever, repensar e integrar o que vivenciaram e experimentá-lo num todo dotado de significado (Vasconcelos et al., 2012). Na presente fase pude verificar e orgulhar-me de que, com as atividades que dinamizámos, conseguimos fazer chegar às crianças os conhecimentos e conceitos que pretendíamos. Isto, porque “ao divulgar o seu trabalho as crianças têm que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros” (ME, 1998, p. 143) e foi notável o modo seguro, consciente e claro com que o grupo o fez.

#### **1.5.3.1 Desenvolvimento integral do projeto “Vamos aprender a ser como o Vasco!”**

Transferindo os momentos acima referidos (definição da problemática, planificação, execução e avaliação) para o caso prático do projeto pedagógico que desenvolvemos, começo por referir que o mesmo surgiu e foi-se desencadeando a partir da visita com o grupo ao Oceanário de Lisboa. No dia antecedente à referida visita, já havia sido planificado um momento que provocasse uma situação impulsionadora de um projeto (cf. apêndice 9), uma vez que nos foi sugerido pela educadora cooperante que abordássemos a importância de poupar água. Essa planificação, bem como todas as outras por nós elaboradas, contemplava um conjunto de conhecimentos, ideias, propósitos, finalidades e recursos que prevíamos utilizar de forma a estruturar e ordenar o percurso da nossa ação (Pacheco, 1990).

Considerando que o Vasco<sup>7</sup> é uma personagem que tem como missão ajudar a cuidar dos oceanos, julgámos pertinente fazer referência à mesma, relacionando-a com a situação provocada e discutida no dia anterior. Para isso, depois do diálogo estabelecido com o grupo acerca da visita ao Oceanário, decidimos mostrar um vídeo do Vasco (cf. apêndice 10) que pretendia sensibilizar as crianças para a questão da reciclagem e da poluição da água. Assim, após nos termos apercebido do entusiasmo

---

<sup>7</sup> Vasco é a mascote do Oceanário de Lisboa, um super-herói defensor dos oceanos e o seu lema é Vamos Ajudar a Salvar e a Conservar os Oceanos.

do grupo relativamente à personagem, desenvolvemos os temas da reciclagem, poupança e poluição da água, associando-os sempre à mesma. A partir dessa situação, elaborámos a teia inicial (cf. apêndice 10), tendo sido negociado com o grupo o nome do projeto, até que o mesmo o intitulou de “Vamos aprender a ser como o Vasco!”.

Foram as crianças que fizeram as suas próprias descobertas a partir das conclusões a que chegaram ao desenvolver as atividades, sempre com o nosso apoio e orientação, uma vez que estes são necessários, a fim de enriquecer e consolidar a aprendizagem de novos conceitos, pois

a essência da arte de um professor está em decidir que tipo de ajuda é necessária para cada caso e qual a melhor maneira de conseguir essa ajuda; é, além disso, por de mais sabido que não pode existir uma fórmula geral. Talvez seja, no entanto, possível dizer alguma coisa de útil sobre os tipos de ajuda que podem revelar-se mais eficazes (Donaldson, 1979, cit. in Vasconcelos, 1997, p. 19).

É de realçar que os conhecimentos prévios sobre os assuntos abordados são essenciais, sendo importante “tirar proveito do vasto repertório de recursos [linguísticos, comportamentais, vivenciais, etc.] com os quais os indivíduos têm acesso ao ensino e utilizá-los para completar o leque de experiências desejáveis para essa idade” (Zabalza, 1998, p. 20). A bagagem de conhecimentos das crianças relativamente aos temas anteditos foram os alicerces dos diálogos estabelecidos com o grupo e os impulsionadores da construção de novos conhecimentos. Posto isto, o/a educador/a não deve concentrar-se apenas em construir novas aprendizagens, mas essencialmente em enriquecer as experiências das crianças, tirando partido do seu potencial.

A atividade em que o grupo revelou maior entusiasmo, foi a da aprendizagem da letra da música do Vasco “Amigos Vá Lá!” (cf. apêndice 11) e na elaboração da respetiva coreografia por si criada. As crianças demonstraram uma grande implicação perante a atividade antedita, devido ao envolvimento demonstrado, “pela concentração

e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura a estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Laevers & Portugal, 2010, p. 25).

Procurámos criar atividades “para lá da sala de atividades”, considerando a existência de um espaço educativo aberto. Apesar de pretendermos abordar os temas de forma transversal a todas as áreas de conteúdo, uma das finalidades principais era desenvolver a área de formação pessoal e social, mais especificamente o desenvolvimento da independência, da autonomia e do sentido de responsabilidade. Um exemplo que evidencia esse facto é a atividade que foi realizada no exterior da instituição, em que o objetivo consistia em abordar algumas pessoas, a fim de preencher os questionários por si elaborados (cf. apêndice 12). Pretendíamos que as crianças abordassem as pessoas, por sua iniciativa, uma vez que “favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (ME, 1997, p. 53).

Contámos uma história sobre a reciclagem, por nós adaptada, a fim de consciencializarmos as crianças acerca da importância deste processo. De seguida, em pequenos grupos, foi feita uma pesquisa na internet, de forma que as crianças se apropriassem das características de cada um dos ecopontos para, posteriormente, se proceder à construção dos mesmos (cf. apêndice 12 e 13). Este processo de preparação é fundamentado por Piaget, pois o mesmo refere “a necessidade de basear-se na idéia da criança pesquisadora/exploradora que constrói o seu próprio conhecimento através da experiência” (Zabalza, 1998, p. 104).

Uma vez que “o papel do educador incide não apenas nos conteúdos mas também na dinâmica relacional” (ME, 1998, p. 147), recorremos à avaliação como processo e instrumento de apoio e orientação constante, tanto para nós, como para as crianças, uma vez que adequando a nossa prática às necessidades do grupo e de cada criança individualmente, a mesma tornar-se-ia mais rica e eficaz. Por este motivo, “a avaliação ajuda-nos a aprender com a experiência e a não incorrer futuramente nos mesmos erros” (Carrasco, 1989, p. 15) e contribui igualmente para refletirmos a fim de modificar e melhorar as estratégias utilizadas.

A última semana de estágio foi essencialmente dedicada à preparação da divulgação e realização da mesma, sendo que foram as crianças quem procedeu na íntegra à

socialização dos saberes aprendidos ao longo do projeto. Foram expostos trabalhos e, junto dos mesmos, as crianças partilharam com o seu público-alvo [respetivas famílias, grupos de crianças das outras salas de atividade do JI e da Creche] a forma como procederam à elaboração das obras plásticas construídas, bem como as conclusões a que chegaram e conseqüentes aprendizagens. O grupo fez a exibição da canção e respetiva coreografia da música do Vasco “Amigos Vá Lá!” e fez um jogo com perguntas alusivas aos temas tratados, que pretendiam que as crianças sentissem que cumpriram efetivamente o objetivo do projeto [aprender a ser como o Vasco], ao responder corretamente às perguntas (cf. apêndice 14). Posto isto, a divulgação é igualmente benéfica, no sentido em que estimula a reflexão sobre o trabalho feito, a fim de as crianças valorizarem o seu envolvimento no mesmo, consolidarem as aprendizagens e aplicá-las a situações reais.

**CAPÍTULO II - VIAJAR, EXPLORAR E APRENDER  
NO MUNDO DO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**



Este capítulo apresenta a contextualização do local de estágio onde realizei a minha prática educativa em 1.º CEB. As caracterizações que se seguem foram sustentadas na recolha de informação e análise do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), do Plano de Trabalho da Turma (PTT), nas observações por mim realizadas e nas informações fornecidas pela professora orientadora.

Posteriormente, será descrito o itinerário formativo por mim percorrido, acompanhado de uma análise reflexiva. Este apresenta-se estruturado segundo dois momentos: fase de reconhecimento do contexto educativo (I) e fase de integração na atuação pedagógica (II), contemplando esta última a implementação e gestão de um projeto pedagógico.

## **2.1 Contexto institucional**

De forma a desenvolver um trabalho devidamente enquadrado na escola e no meio em que esta se insere, respondendo às necessidades e interesses não só da mesma, mas também das crianças que a integram, é fundamental analisar e compreender o funcionamento da escola, bem como as características da comunidade escolar e do seu meio envolvente. Isto porque, a função profissional de um/a professor/a não se restringe apenas às quatro paredes da sala de aula, considerando também às ações tomadas nesse contexto. Zabalza (1992a) reforça esta questão, mencionando que o/a professor/a deve perspetivar a sua própria atuação profissional como um processo com sentido, para além do espaço físico e pessoal da sua sala de aula.

A escola onde realizei a minha prática educativa localiza-se numa zona central da cidade de Coimbra, onde se concentram numerosos serviços, essencialmente de comércio e de educação.

O Agrupamento de Escolas (AE) (cf. apêndice 15), ao qual a escola onde desenvolvi a minha intervenção educativa pertence, é constituído por dois Jardins de Infância, quatro Escolas do 1.º CEB e uma Escola Básica (EB) de 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, sendo esta última a escola sede. A população discente da instituição onde realizei o meu estágio pedagógico é composta por 293 alunos estando os mesmos divididos por dez turmas (cf. apêndice 16).

## 2.2 Caracterização e organização da instituição

O edifício da EB a que reporta este capítulo é composto por dois blocos. O Bloco Poente é constituído por oito salas de aula [três no piso inferior e cinco no piso superior], uma sala de professores, uma sala de Educação Especial e um gabinete de Associação de Pais. Por sua vez, o Bloco Nascente contém cinco salas de aula [duas no piso inferior e três no piso superior], uma reprografia, a sala da coordenação, a biblioteca e mediateca e a Sala de Psicologia e Orientação (SPO). É na entrada exterior de cada um dos blocos que se encontram as instalações sanitárias.

O refeitório localiza-se num anexo<sup>8</sup> e tem capacidade para 100 alunos. O espaço exterior é bastante amplo, tendo à disposição um campo de jogos com uma rede protetora, duas balizas com rede, marcações no pavimento para a prática de futebol e dois campos para a prática de basquetebol.

O horário de funcionamento deste estabelecimento é das 7h30min às 19h. As atividades letivas iniciam as 9h e terminam às 16h, sendo que os períodos de tempo das 7h30min às 9h e das 17h30min às 19h são da responsabilidade da Componente de Apoio à Família (CAF). O intervalo da manhã ocorre entre as 10h30min e as 11h e o do almoço entre as 12h30min às 14h. As AEC iniciam às 16h30min e terminam as 17h30min, não ocorrendo durante o horário letivo.

O corpo docente desta instituição é composto por dez professores/as titulares, acumulando uma das professoras a função de coordenação, duas docentes de Apoio Educativo e duas de Educação Especial. O corpo não docente é constituído por quatro assistentes operacionais, um técnico de apoio ao refeitório e uma psicóloga. De forma geral, o clima relacional entre pessoal docente, não docente e os discentes era positivo (cf. apêndice 17).

As AEC são da responsabilidade de um Centro de Apoio Social e são professores/as coadjuvantes que as dinamizam.

---

<sup>8</sup> Existia um telheiro que cobria a passagem entre cada um dos blocos e o refeitório.

### 2.3 Organização do espaço pedagógico

A sala de aula onde desenvolvi a minha prática pedagógica, segundo Santrock (2009), apresentava um *estilo auditório*<sup>9</sup> [em fileiras], em que todos os alunos se sentavam de frente para a professora (cf. apêndice 18). Esta disposição “revela ser a mais adequada para situações nas quais os alunos devem concentrar a sua atenção no professor, na informação escrita no quadro ou projetada, quer durante a exposição de um tema quer durante o trabalho individual no lugar” (Reis & Teixeira, 2012, p. 172). Estas são características do modelo de ensino expositivo, abordagem pedagógica que privilegia a explicação de novos conteúdos e informações aos alunos, requerendo um ambiente muito estruturado (Santrock, 2009). A referida disposição das mesas é propícia à criação de espaços sociófugos<sup>10</sup>, pois inibe o contacto frente a frente entre os alunos (Andrade, 1988; Reis & Teixeira, 2012; Santrock, 2009), o que comprova o facto de a organização e utilização do espaço físico da sala de aula refletir o modelo educativo utilizado pelos/as professores/as (Marques, 1985; Zabalza, 1992b).

A dimensão espacial da sala era exígua, o que muitas vezes dificultava as deslocações dos alunos ao quadro e aos armários, quando iam retirar ou arrumar o material. Era uma sala bem iluminada, uma vez que uma das laterais da mesma era preenchida com janelas. Na lateral oposta e na parede de fundo eram expostos *posters*, materiais didáticos e informações com alguns dos conteúdos programáticos já lecionados.

Relativamente ao mobiliário, algumas mesas e cadeiras eram desadequadas às características das crianças, dificultando a sua postura correta e, como referem Spodek e Saracho (1998), “as mesas e as cadeiras devem ter alturas variadas, uma vez que as crianças de qualquer faixa etária diferem em tamanho” (p. 136).

A sala dispunha de um quadro de ardósia, um quadro interativo, um computador e uma impressora. Existiam dois armários, sendo que um era utilizado para arrumar o material didático e o restante era onde estavam arrumados os manuais escolares, os cadernos e os *dossiers* individuais de cada aluno, onde eram arquivados todos os

---

<sup>9</sup> Leia-se estilo auditório de acordo com a definição apresentada pelo autor supracitado.

<sup>10</sup> Os espaços sociófugos são caracterizados por manter os indivíduos estanques entre si, dificultando a sua comunicação (Andrade, 1988; Reis & Teixeira, 2012).

trabalhos realizados. Importa referir que os portfólios são uma ferramenta importante tanto para o/a professor/a, como para o aluno, pois permitem que o/a professor/a analise o progresso do aluno e, conseqüentemente, reconstrua as suas ações de acordo com as necessidades específicas de cada um deles. Por outro lado, faz com que o aprendiz tenha uma perceção do seu próprio processo de construção do conhecimento (Alvarenga & Araújo, 2006).

## **2.4 Caracterização da turma**

Os alunos com quem desenvolvi o meu estágio pedagógico pertenciam a uma turma de 2.º ano de escolaridade, ou seja, eram crianças que nasceram no ano de 2007, à exceção de um aluno que teve adiamento no Pré-Escolar, tendo nascido no ano de 2006. Era uma turma constituída por vinte e um alunos, oito do sexo feminino e treze do sexo masculino, tendo todos frequentado o JI. De forma geral, a turma frequentava todas as AEC<sup>11</sup> (cf. anexo III).

A caracterização dos alunos relativamente ao nível de aprendizagens e dificuldades teve por base a análise do PTT, as informações que a professora orientadora referia através de diálogos, e as conversas estabelecidas com os próprios alunos. Adicionalmente, tive um olhar analítico sobre a turma e cada aluno individualmente, pois este é um recurso utilizado quando o/a professor/a pretende encontrar o fio condutor que rege as ações naquela sala (Ferreira & Santos, 1994). Ao observar e escutar as crianças, recolhi informações pertinentes e, através da análise e triangulação das mesmas, foi-me possível conhecer melhor cada aluno, compreender o seu comportamento e reação perante determinadas situações, o que permitiu, numa fase posterior, adequar a prática às suas características. Como salientam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), a observação e a escuta são processos de “procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade” (p. 33). Desta forma, foi possível criar laços afetivos mais fortes com a turma e adequar as estratégias e atividades aos seus

---

<sup>11</sup> As AEC que os alunos desta escola tinham à sua disposição eram: Atividades Lúdicas e de Animação (ALA), Inglês, Atividade Físico-Desportiva (AFD) e Música.

interesses, favorecendo assim a sua aprendizagem e o seu gosto pela mesma, pois a observação e a escuta são processos que permitem alcançar “um porto seguro para contextualizar e projetar a ação educativa” (op. cit., p. 33).

Trata-se de uma turma muito heterogénea relativamente ao ritmo de aprendizagem, o que faz com que não seja possível fazer uma análise global a este nível. Todavia, existiam três alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem de forma mais evidente, o que fez com que a professora titular propusesse a medida do Apoio Educativo, tendo sido, conseqüentemente, elaborados os PAPI (Planos de Acompanhamento Pedagógico Individualizado). Dois dos alunos da turma, [adicionalmente aos três anteditos], tinham no seu processo um relatório da Equipa do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIP), considerando importante a sua referenciação no âmbito do D-L n.º 3/2008 de 7 de janeiro<sup>12</sup>. Um desses alunos era acompanhado pela equipa SNIP por apresentar dificuldades a nível da linguagem e da concentração, o que fazia com que o tempo de permanência em tarefa, em estar sentado no lugar e em esperar a sua vez para falar fosse reduzido. O outro aluno tinha o acompanhamento da mesma equipa, pelo facto de ter um diagnóstico formalizado pelo Hospital Pediátrico, de atraso de desenvolvimento moderado na área da linguagem, com perturbação articulatória e síndrome de Klinefelter<sup>13</sup>.

## 2.5 Itinerário Formativo

A minha ação educativa sustentou-se nos pressupostos teóricos que recolhi ao longo do meu processo formativo, tendo o estágio pedagógico sido fundamental no meu processo de formação, uma vez que me permitiu iniciar a construção progressiva da minha identidade profissional, proporcionando-me uma sensação de proximidade com

---

<sup>12</sup> O Decreto-Lei n.º 3/2008 visa adequar o processo educativo aos alunos com limitações significativas e permanentes, promovendo a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade do ensino, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

<sup>13</sup> A síndrome de Klinefelter é uma cromossomia caracterizada pela presença de um ou, excepcionalmente, de vários cromossomas «X» supranumerários [cariótipo 47 XXY]. O desenvolvimento intelectual na faixa normal baixa, o Quociente de Inteligência (Q.I.) verbal frequentemente diminuído e a prevalência aumentada dos distúrbios de comportamento, são alguns exemplos de anomalias associadas a esta doença, evidenciadas pelo referido aluno (Gomes, 1990; Lima-Reis & Peres, 1976).

aquele que será o meu futuro enquanto docente. É no terreno que o/a professor/a tem a oportunidade de se confrontar com o real e de refletir sobre essa realidade. Schön (s.d., cit. in García, 1992) destaca uma característica fundamental do ensino, referindo-o como uma “profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tático, pessoal e não sistemático” (p. 60). Durante o estágio, o/a estudante vai adquirindo um grande conhecimento através da ação, a partir da sua “capacidade de aprender uma prática, um aprender fazendo, resultante da experiência e da interacção com os outros sujeitos” (Pacheco, 1995, p. 162). Importa ainda referir que uma teoria é legítima se lida com problemas que emergem da prática da educação. Desta forma, a tarefa da teoria é ajudar os/as professores/as a entenderem melhor a natureza de seus problemas (Malaguzzi, 1999).

O estágio pedagógico ofereceu-me a oportunidade de compreender melhor, completar e atribuir maior significação aos conhecimentos teóricos que fui recolhendo ao longo do meu percurso académico, o que me faz concordar com Malaguzzi (1999) quando afirma que “a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria” (p. 97). Isto deve-se à interdependência existente entre o saber documental e o saber experimental, pois a “atividade teórica é que possibilita o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (Pimenta, 1997, p. 858). Alarcão (1996) acrescenta ainda que a relação estabelecida entre estes diferentes tipos de saber, através de um ciclo reflexivo, [prática/reflexão], conduz ao desenvolvimento da competência profissional. Aprender pela experiência verificou-se ser um método eficaz, na medida em que me permitiu contactar, viver verdadeiramente e compreender melhor o mundo do 1.º CEB, uma realidade entre muitas outras possíveis, verificando que a teoria “implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente” (Freire, 1975, p. 93). Verifica-se, portanto, que “a iniciação à prática profissional assume-se como uma componente fundamental da formação, como o espaço onde por excelência se articula a teoria e a prática” (Cardona, 2005, p. 113).

As reflexões que fiz da minha prática pedagógica possibilitaram-me conhecer melhor as minhas competências, fragilidades, trabalhando em prol da eliminação destas últimas. Adotei uma atitude reflexiva, pois a reflexão acerca da prática profissional revela-se crucial na ação de qualquer professor/a, uma vez que lhe permite revê-la e, assim, identificar aspetos que podem ser melhorados na realização de práticas futuras. Segundo Freire (1996), é pensando reflexiva e criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática.

Defini como intenção para a minha ação pedagógica, a fomentação de momentos de aprendizagem que fossem ao encontro dos interesses das crianças, adequando-os às suas necessidades e características. Segundo o documento «Plowden Report<sup>14</sup>», a aprendizagem tem maior probabilidade e é mais eficaz, caso tenha origem naquilo que interessa à criança (Plowden Committee Report, 1967, cit. in Chard & Katz, 1997). Este é um meio adequado para estimular e valorizar o seu desenvolvimento intelectual e social. Se o ambiente educativo que é proporcionado às crianças for pensado com intencionalidade, tendo em consideração os seus interesses e necessidades, proporcionar-lhes-á experiências de aprendizagem diferentes e contributivas para o seu desenvolvimento, sendo promovido um ambiente que estimule o questionamento, a ação, a criação e a investigação (Pinazza, 2007).

Proporcionar à criança momentos e vivências para que ela possa descobrir o mundo que a rodeia, assim como, descobrir-se a ela própria, foi também um princípio orientador da minha prática educativa, uma vez que, como salienta Reis (2008), “as crianças são «cientistas ativos» que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia” (p. 16).

Dei igualmente primazia à construção de relações com base nos afetos e no respeito mútuo, visto que a criança só reúne as condições necessárias para aprender, se for estabelecido um clima de segurança, fomentado pela afetividade. Desta forma, a criança aprende a confiar e estabelece empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam (Brazelton & Greenspan, 2002).

---

<sup>14</sup> «Plowden Report» é um documento que foi concebido na Grã-Bretanha que identifica, descreve e defende os princípios de uma «educação aberta», uma abordagem do ensino e da aprendizagem nos finais dos anos 60 e princípios dos anos 70. Este documento sustenta-se em práticas semelhantes às defendidas pelo movimento progressista dos anos 20: envolvimento ativo em projetos, experiência real e direta com o ambiente, aprender fazendo, assim como brincadeira espontânea (Chard & Katz, 1997).

Ao longo de toda a minha prática educativa reconheci a criança como ser pensante, capaz, criativo e com poder de decisão. Com base neste pressuposto, considerei cada aluno como um elemento ativo e participativo no seu processo de aprendizagem, ou seja, um sujeito que possui capacidades para desenvolver o seu próprio pensamento (Monteagudo, 2001).

### **2.5.1 Fase I: Reconhecimento do contexto educativo**

Observar e caracterizar o comportamento individual de cada aluno, a sua participação em situações de grupo, as suas atitudes face a tarefas escolares e os métodos e materiais de ensino utilizados pela professora orientadora, foi indiscutivelmente uma ação fundamental para adequar a ação pedagógica à turma e a cada aluno especificamente, a fim de proporcionar aprendizagens enriquecedoras, significativas e marcantes. Posto isto, e concordando com Pasannella (s.d., cit. in Ferreira & Santos, 1994), a observação é a arma por excelência de um/a professor/a. A fase de observação deu-me a oportunidade de delinear a minha prática, através da recolha de informação, potenciando algumas das minhas intenções pedagógicas. Foi igualmente uma fase vantajosa, na medida em que me possibilitou ir criando laços afetivos com as crianças, de modo progressivo. Posto isto, a observação provocou o meu encontro com a turma real, por oposição a uma abstrata e fantasiada, facilitando a construção de uma relação entre mim e os alunos, de forma mais aprofundada (Ferreira & Santos, 1994).

A fase de reconhecimento do contexto educativo permitiu igualmente compreender a forma como os alunos estavam dispostos, isto é, o porquê de se encontrarem sentados ao lado de determinado/a colega. Analisando as informações recolhidas através das minhas observações acerca das características de cada criança, verifiquei que os alunos com mais dificuldades na aprendizagem e/ou em permanecer concentrados durante um maior período de tempo na realização de uma determinada tarefa, estavam acompanhados de um aluno com características distintas às referidas. Deste modo, concluí que as crianças estavam estrategicamente sentadas, sendo esta forma de organização um recurso para promover a aprendizagem cooperativa. Esta metodologia

transforma a heterogeneidade, [as diferenças entre os alunos], num elemento positivo que facilita o aprendizado (Gisbert & Monero, 2005).

A comunicação era um dos recursos mais valorizados no processo de ensino e aprendizagem, tendo-se verificado ser o instrumento principal na partilha de informações entre professora-aluno. A comunicação é “o centro polarizador de todo o tipo de conhecimento e de toda a organização (...). Na verdade tudo o que existe de concreto ou abstracto, de real ou irreal, de objectivo ou subjectivo, é apreendido por processos (...) de comunicação” (Antão, 1995, p. 7). A docente recorria à comunicação para apresentar alguns conteúdos programáticos e, por outro lado, beneficiava das intervenções dos alunos dando continuidade e reforço à aula para consolidar e dar significado a determinado tema.

Verifiquei que todas as segundas-feiras iniciavam com a partilha dos acontecimentos do fim-de-semana e era notável o entusiasmo com que todas as crianças partilhavam as suas vivências, bem como o respeito e atenção por parte da turma em ouvir. Momentos como estes, de partilha e consideração pelo outro, permitem que as crianças desenvolvam as suas competências de comunicação oral, essenciais para a vida (Fernandes, 2011). A partir do discurso dos alunos, a professora estabelecia uma relação com determinados conteúdos programáticos, consolidando-os e revendo-os. Esta era uma estratégia que fazia com que os alunos permanecessem atentos e, ao mesmo tempo, estabelecessem uma relação entre o que aprendem e o mundo que as rodeia. A referência a pessoas, situações conhecidas e da experiência habitual das crianças, é uma estratégia que focaliza a sua atenção, revelando-se uma importante fonte de significação vital que se incorpora de uma maneira mais natural no fluxo da informação e/ou da atividade (Zabalza, 1992a).

As regras de funcionamento e as rotinas de trabalho eram marcadamente definidas e a gestão do tempo contava com um controlo rigoroso que se refletia na existência de um horário bastante estanque que dedicava horas específicas a uma determinada área, repetindo-se ao longo do ano letivo (cf. anexo IV). Contudo, tentámos fazer uma gestão flexível do tempo, uma vez que “um encadear mais directo e lógico entre as diferentes matérias, não só enriquece os conhecimentos, como constitui uma ajuda para os alunos, desde que os programas o permitam e o emprego do tempo o facilite” (ME, 1993, p. 26).

A fim de darmos continuidade às estratégias adotadas pela professora, fomos informadas de que as planificações semanais eram construídas por todos os docentes do grupo de ano e ajustadas por cada professor/a titular de turma. Esta flexibilidade de gestão do currículo permite que, nas suas aulas, o/a professor/a possa pôr em marcha os critérios consensuais definidos em equipa e adaptá-los através do seu próprio desenvolvimento programático, às características dos seus alunos e à especificidade das aprendizagens a conquistar (Zabalza, 1992a).

Concluindo, esta fase foi fundamental para conhecer bem o contexto educativo e o respetivo ambiente, as crianças, assim como as suas vidas e experiências, levando todas as informações acerca das mesmas em consideração aquando da realização das planificações, garantindo que todos os alunos fossem capazes de beneficiar das oportunidades por nós oferecidas (Glauert, 2005). Porém, recolhi informações através das minhas observações ao longo de toda a minha prática pedagógica, o que me permitiu formar uma imagem completa e equilibrada de cada criança enquanto aluno (Fisher, 2005).

### **2.5.2 Fase II: Integração na atuação pedagógica**

O meu crescimento pessoal e profissional, bem como o sucesso da minha prática pedagógica, não teriam sido possíveis sem o apoio e constante trabalho de equipa que desenvolvi com a minha colega de estágio e com a professora orientadora. As reflexões diárias possibilitaram a tomada de consciência relativamente às minhas fragilidades e, posteriormente, trabalhar a fim de ultrapassar as mesmas. Os momentos diários de reflexão foram cruciais para a reestruturação da minha prática pedagógica pois, como afirma Zeichner (1993), “expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas” (p. 21). Encarei todas as críticas de forma positiva, pois estas visavam perpetuar a evolução das minhas intervenções pedagógicas. Adotei uma atitude de abertura de espírito, sendo esta, segundo Dewey (cit. in Zeichner, 1993), uma atitude necessária para a ação reflexiva, estando associada “ao desejo activo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força” (p. 18).

### **2.5.2.1 Implementação e gestão do projeto pedagógico**

O AE a que pertencia a escola onde desenvolvi a minha prática pedagógica em contexto de 1.º CEB, encontrava-se a desenvolver um projeto intitulado de Educação Financeira, no âmbito da Educação para a Cidadania. Por esse motivo, como sugestão da professora orientadora, e porque a seleção do conteúdo de um projeto pode ser proposta pelo/a professor/a, desde que nele esteja preconizada a relevância do tópico na vida das crianças, (Chard & Katz, 1997), considerámos pertinente dar continuidade ao mesmo. Tentámos enriquecer as atividades previstas no projeto já delineado, acrescentando e reestruturando, de forma mais lúdica e motivadora, atividades e assuntos que não estavam previstos, sustentando o nosso projeto nas sugestões, interesses e vontades das crianças. Optámos por estas dinâmicas, na medida em que o trabalho por projeto é flexível a ponto de se adaptar às crianças, aos seus próprios interesses, ideias, preferências e escolhas, podendo as mesmas assumir o caminho por si desejado (op. cit.).

O referido projeto teve como um dos objetivos primordiais, a aprendizagem do uso adequado dos recursos financeiros através da demonstração de como o mesmo faz parte da vida de todas as pessoas. Pretendemos também disponibilizar aos alunos informação sobre a origem e finalidade do dinheiro, a melhor forma de o gerir, e ainda a diferença entre comprar o necessário e o supérfluo (OCDE, 2004).

Dado o carácter transversal da Educação para a Cidadania e constituindo-se a Educação Financeira como um dos seus domínios, considerámos que este seria um tema pertinente e relevante pelo facto de se integrar na sociedade atual, bem como porque “Financial Education should start at school. People should be educated about financial matters as early as possible in their lives” (UNICEF, 2012, p. 3). A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e “no 1.º ciclo, a Oferta Complementar integra o currículo e deve contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras” (D-L n.º 91/2013, de 10 de julho). A Child Social and Financial Education (CSFE) “aims to inspire children to be socially and economically empowered citizens by equipping them with the skills and knowledge to become active agents capable of

transforming their communities and societies” (UNICEF, 2012, p. 3). Desta forma, saliento que um dos principais objetivos da Educação Financeira é, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sensibilizar as pessoas de modo a que estas se tornem mais conscientes de alguns riscos financeiros e de oportunidades de investimento, consumo e poupança (OCDE, 2005). Por sua vez, a United Nations International Children’s Emergency Fund (UNICEF), afirma que a Educação Financeira “inculcates the ability to be both financially literate and financially capable” (UNICEF, 2012, p. 3). Pretendemos, assim, que a concretização deste projeto permitisse que as crianças se consciencializassem de algumas questões fundamentais para as decisões que, no futuro, terão que tomar sobre as suas finanças pessoais, bem como fazê-las chegar a mensagem junto dos seus familiares, tentando que este projeto gerasse um efeito multiplicador de informação.

Segundo D’Aquino (2007), o processo de educação financeira infantil abrange quatro áreas: como ganhar, como poupar, como gastar e como doar. Assim, os alunos deverão, inicialmente, ter um conhecimento detalhado destes quatro momentos e só depois colocá-los em prática. A Educação Financeira é também um tema promotor do desenvolvimento pessoal e social dos alunos através da expressão e comunicação, pois a criança irá também partilhar as suas experiências pessoais. É um tema que contribui para a inserção da criança no contexto social, uma vez que vai para além dos conteúdos curriculares. Um dos nossos objetivos foi transformar o espaço escolar num ambiente de aprendizagem, e não apenas de transmissão de informações, desafiando os alunos a solucionar problemas, para além de um conhecimento estático (Marinho, 2004).

Em suma, a temática abordada alerta-nos para a necessidade de planear a todo o momento. Um aluno com conhecimentos financeiros consegue delinear os seus objetivos de poupança e compras, sabendo na maioria das situações como gerir o seu dinheiro (Peretti, 2008).

A organização do projeto teve em consideração as sugestões e disponibilidade apresentadas pela professora orientadora, o que nos possibilitou dedicar cerca de 30 minutos semanais a este projeto. Porém, procurámos integrá-lo com as restantes áreas

curriculares, promovendo a interdisciplinaridade<sup>15</sup> isto, porque é fundamental a perceção de que um problema é constituído por múltiplas facetas, necessitando de estudos inter-relacionados para a sua solução (Petraglai, 1993). O currículo globalizado e interdisciplinar verifica-se ser uma vantagem para o processo de aprendizagem dos alunos. Desta forma, como elucida Santomé (1998), o currículo revela-se “capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem” (p. 27).

O primeiro contacto que tivemos com este projeto foi numa visita de estudo ao Banco de Portugal de Coimbra que realizámos com a turma. Neste contexto, verificámos um grande interesse e motivação por parte da turma em participar nas atividades programadas na referida visita. Uma vez que o trabalho de projeto se apoia na motivação intrínseca, ou seja, investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias atividades despertam (Chard & Katz, 1997) considerásemos este um bom motivo justificativo para dar continuidade ao tema supramencionado.

A concretização do projeto iniciou-se com a leitura de uma história, *O menino poupadinho* (cf. apêndice 19) pois este é um método que promove uma discussão aberta sobre um tópico, fazendo com que os alunos sejam levados a rever o grau de familiaridade que já têm acerca de um determinado tema (op. cit.). Com isto, o nosso principal objetivo era estimular as ideias dos alunos, ou seja, fazer um *brainstorming*, sendo esta uma técnica que permite estimular a produção de ideias e de questões que podem constituir o ponto de partida para uma atividade de pesquisa (Duque, 2014). Como tal, a partir do *brainstorming* recolhemos as informações acerca do que os alunos já haviam aprendido até ao momento acerca do tema Educação Financeira, objetivando a construção da teia inicial (cf. apêndice 19). Na perspetiva de Ausubel<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Interdisciplinaridade é a “colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final o enriquecimento recíproco” (Pombo, 2004, p. 32).

<sup>16</sup> Para David Ausubel, o processo de construção do conhecimento “é mais eficiente nas ocasiões em que o estudante consegue agregar e incorporar, ao repertório de conceitos previamente organizados, os novos conteúdos, evitando, assim, que estes sejam armazenados, na estrutura cognitiva, por meio de

(s.d., cit. in Cavalheiro et al., 2008), o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece, ou seja, as experiências trazidas por cada estudante são fundamentais para que a ancoragem de conteúdos se dê de forma efetiva e duradoura, consistindo, assim, em aprendizagem significativa. Cabe ao/a professor/a descobrir o que os alunos já sabem, tomando como ponto de partida o conjunto de conhecimentos que o aluno traz consigo. “A este conjunto de conhecimentos, Ausubel dá o nome de estrutura cognitiva e, segundo ele, é a variável mais importante que o professor deve levar em consideração no ato de ensinar” (Ronca, 1994, p. 92). A aprendizagem deve, desta forma, relacionar os conhecimentos já existentes com aqueles que o aluno vier a adquirir (Cavalheiro et. al, 2007; Ferreira, 1992; Ronca, 1994; Zabalza, 1992a).

A partir da exploração oral da história os alunos foram incentivados a dar a sua opinião sobre a mesma, e a partilharem a sua perspetiva perante a personagem principal, relacionando-a consigo mesmos e com os seus hábitos. Chard e Katz (1997) afirmam que, nas primeiras discussões em aula, os/as professores/as devem considerar útil que as crianças relatem acontecimentos da sua própria experiência sobre o tópico. Foram registadas as informações proferidas pelos alunos relativas ao que já sabiam sobre o tema, e também o que gostariam de aprender, ou que atividades gostariam de realizar. As crianças devem selecionar um trabalho que estimule a aplicação das suas capacidades (op. cit.), o que faz com que, na fase de execução, revelem uma maior implicação na realização das tarefas.

A partir da teia inicial foi construída uma rede de tópicos (cf. apêndice 20), surgindo esta do planeamento global que eu e o meu par pedagógico fizemos do projeto. A rede de tópicos combinou as ideias e intenções que estipulámos previamente a colocarmos o mesmo em prática, com as contribuições da turma aquando da construção da teia inicial. No ponto de vista de Chard e Katz (1997) “se um projecto tiver que prolongar-se por várias semanas e envolver toda a classe, o planeamento prévio é imprescindível” (p. 179).

---

associações espúrias” (Cavalheiro, Dias-Coelho, Gomes, Gonçalves, Rôças & Siqueira-Batista, 2008, p. 106).

De seguida, ainda na mesma sessão, recorreu-se à dramatização, a fim de recriar possíveis situações de uma ida às compras, utilizando dinheiro fictício (cf. apêndice 19), visto que “no início de um projeto sobre ir às compras, o jogo dramático e a discussão revelam as experiências muito variadas que as crianças têm com lojas” (Chard & Katz, 1997, p. 110). Esta estratégia foi profícua, na medida em que possibilitou aceder aos conhecimentos prévios dos alunos e, assim, orientar a nossa ação, no sentido de promover novas aprendizagens com base no que os alunos já sabiam. Todos os passos necessários à realização do exercício foram registados no quadro, apresentando as subtrações envolvidas ao efetuar o troco e explorando os valores envolvidos. Este foi um meio de abordar a escrita dos números por extenso e as diferentes formas de representar esses valores, ou seja, a decomposição de números.

Já na fase de execução, planeámos atividades que fizessem com que os alunos partissem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, tais como visitas de estudo, jogos, diálogos e atividades direcionadas para o tema, a fim de ir ao encontro do que os mesmos referiram, na fase I do projeto, que desejavam saber e como o queriam descobrir (Vasconcelos et. al., 2012).

Organizámos um *peddy paper*<sup>17</sup> (cf. apêndice 21), tendo optado pelo espaço exterior para a sua dinamização, pois “todo o espaço exterior constitui um currículo oculto também gerador de múltiplas aprendizagens” (Alves, 2013, p. 26). Para além disso, na fase de observação, verificámos ser um espaço do interesse dos alunos e há que recorrer aos meios adequados à satisfação das suas necessidades e preferências, de modo a favorecer experiências autoformativas e proporcionar, simultaneamente, o desenvolvimento da imaginação e sede de aventura (Direcção-Geral da Segurança Social, 1984). Com este jogo pretendíamos que os alunos consolidassem algumas aprendizagens, associando-as às suas novas descobertas, bem como promover uma aprendizagem cooperativa, uma vez que, quando as crianças trabalham cooperativamente, as suas aprendizagens são melhoradas (Abreu, Escoval & Sequeira, 1990).

---

<sup>17</sup> O objetivo deste jogo era que cada grupo de crianças construísse um *puzzle* com uma nota de 500 €, estando a mesma dividida em 6 peças que se encontravam escondidas pela escola. As mesmas correspondiam ao número de perguntas do jogo e após ser atribuída a resposta a cada pergunta, o grupo tinha direito a uma peça e também a uma pista que indicava o local onde se encontrava a pergunta seguinte.

O jogo “Quem quer ser poupadinho” (cf. apêndice 22) foi utilizado como forma de consolidação de alguns conceitos previamente descobertos e trabalhados com e pelos alunos. O referido jogo foi um instrumento de avaliação, pois a partir das respostas atribuídas pelos alunos, ou seja, através do levantamento das suas dificuldades, planificámos a atividade seguinte. Por este motivo, o planeamento e uma avaliação eficazes são interdependentes, sendo que “o planeamento tem valor quando é influenciado por uma avaliação sistemática do que foi aprendido e ensinado e a avaliação é sobretudo importante quando influencia o que é planeado” (Fisher, 2005, p. 21). Com isto, a partir da última questão do jogo (cf. apêndice 22) foi abordado o facto de ser possível oferecer presentes sem ter despesas monetárias. Uma vez que os alunos revelaram surpresa, interesse e motivação em compreender e comprovar a referida possibilidade, optámos por enveredar o nosso projeto para a construção de um presente a partir de materiais reutilizáveis. Esta é uma evidência de que a avaliação conduz a ação, uma vez que o planeamento do projeto foi sendo elaborado consoante o decorrer do mesmo e de acordo com as dificuldades e interesses apresentados pelas crianças. Desta forma, para planear adequada e eficazmente, o/a professor/a tem de descobrir o que é que os alunos já sabem e o que precisam de aprender a seguir, indo ao encontro das necessidades de aprendizagem de cada um, obedecendo, assim, a um processo de avaliação formativa<sup>18</sup> (Ferreira & Santos, 1994; Fisher, 2005).

Inicialmente pensámos em dar liberdade de escolha para que as crianças construíssem um objeto desejado e idealizado por si, a fim de desenvolverem a sua criatividade, uma vez que esta é extraordinariamente importante em todas as áreas de aprendizagem e do desenvolvimento (Roberts, 2005). Porém, foi sugerido pela professora que apresentássemos apenas uma possibilidade às crianças, bem como que decidíssemos com que materiais o iríamos produzir, com o intuito de rentabilizar o pouco tempo que nos era disponibilizado para o desenvolvimento do projeto. Para alguns/mas professores/as, “quando o tempo é limitado, pode parecer que a melhor solução é «pré-embalar» a aprendizagem das crianças, para garantir que todo o

---

<sup>18</sup> A avaliação formativa tem como fim fornecer informação ao/à professor. É uma parte diária e contínua do ciclo de ensino e aprendizagem, através do qual se observa aquilo que as crianças sabem, compreendem e conseguem fazer, de modo a planear o que elas precisam de saber e de fazer a seguir (Fisher, 2005)

currículo é abrangido e limitar ou remover as oportunidades que permitem às crianças serem criativas” (op. cit., p. 137). Após partilharmos com as crianças a nossa proposta [a construção de uma moldura], (cf. apêndice 23) as mesmas revelaram entusiasmo, o que nos deixou satisfeitas. Seguidamente, cada criança teve a oportunidade de sugerir com que materiais gostaria de a construir, ficando apenas a nosso critério a base da moldura. Optámos por levar alguns materiais que não foram sugeridos pelas crianças, com o intuito de lhes dar mais recursos para que desenvolvessem a sua criatividade, pois os/as professores/as ao encorajarem a criatividade, estão a “promover a capacidade que a criança possui de explorar e compreender o seu mundo e de reagir e representar as suas percepções” (op. cit., p. 131).

“Uma aventura pelo hipermercado Jumbo”, que será aprofundada no Capítulo IV, foi o momento alto do nosso projeto (cf. apêndice 24). Esta foi uma atividade que possibilitou que as crianças aprofundassem e consolidassem os conhecimentos já adquiridos, atribuindo-lhes maior significado a partir da percepção dos mesmos no seu contexto real. A escola deve promover experiências que incentivem a descoberta e o confronto com a realidade e “utilizar os recursos próprios e os que a natureza envolvente e a comunidade lhes oferece, de maneira a que a criança desenvolva progressivas experiências de si mesma e do mundo que a rodeia” (Zabalza, 1992b, p.112). A defesa de atividades fora da escola apoia-se na velha máxima lembrada por Shilson (1988 cit. in Almeida, 1998) “hear and forget, see and remember, do and understand” (p. 48). Colomer (1989, cit. in Almeida, 1998) acrescenta ainda que muitos conteúdos que são ensinados seriam incompreensíveis sem a observação direta. Ao proporcionar às crianças uma ida às compras em que as mesmas eram os agentes ativos, fomos ao encontro de um dos objetivos fundamentais estipulados pela sociedade de consumo. Contemplámos a questão dos “problemas da escolha no momento da compra; as análises comparativas de diferentes produtos, de diferentes marcas; trabalhos sobre preços, rótulos, (...) formas de pagamento” (Correia & Santos, 1997, p. 31).

Uma vez que os alunos se encontravam a aprender a produzir um texto, considerámos pertinente que relatassem, por escrito, a sua vivência desta visita. “Para autores como Vygotsky, Luria, Leontiev, a escrita em desenvolvimento emerge do discurso interior constituído pela fala que a criança incorporou a partir das interações

que pôde estabelecer com o mundo que a rodeia” (Mota, Niza & Segura, 2011, p. 12) o que nos fez considerar o relato da experiência da ida ao hipermercado, uma situação pertinente para incentivarmos os alunos à produção de texto. Por conseguinte, a escrita constituiu-se como uma poderosa atividade e um proficiente instrumento de aprendizagem, na medida em que “oferece aos alunos oportunidades de pensarem acerca do que aprenderam, clarifica o pensamento, permite desencadear análises críticas, reflexão e ideias a desenvolver” (op. cit., p. 15).

Por muito diminuta que seja a população a quem se destina a divulgação de um projeto, é fundamental que a mesma nunca deixe de ser feita, pois é um momento em que “uma experiência culminante ocorre: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (Edwards et al., 1999, cit. in Vasconcelos et al., 2012, p. 17). Por este motivo, apesar de ter sido apenas possível abranger a divulgação aos alunos do 2.º ano da mesma EB, considerámos que foi um público-alvo muito pertinente, na medida em que as referidas turmas se encontravam igualmente a desenvolver um projeto no âmbito da Educação Financeira.

A turma foi dividida em dois grupos, e cada um deles deslocou-se a uma das salas do 2.º ano (cf. apêndice 25), com o objetivo de explicar as atividades realizadas ao longo do projeto e as aprendizagens alcançadas a partir da concretização das mesmas. A ênfase desta fase prende-se com o envolvimento da mente das crianças nos processos de aprendizagem. Apresentam-se as atividades que se realizaram e os produtos do seu trabalho. Posto isto, as crianças mostraram e descreveram o que tinham feito e aprendido, socializando o saber, tornando-o útil para os demais (Chard & Katz, 1997; Vasconcelos et al., 2012).

O projeto foi apresentado com suporte num cartaz divulgativo elaborado pelos alunos (cf. apêndice 25) com algumas fotografias das atividades realizadas, a respetiva descrição e conhecimentos adquiridos com as mesmas. Os respetivos cartazes foram oferecidos a cada uma das turmas, para que pudessem aprender mais sobre o tema e realizar algumas atividades que fossem do seu interesse. Foi notável o entusiasmo que as crianças revelaram enquanto partilhavam as experiências vividas ao longo do seu projeto, pois o momento de divulgação fá-las sentir satisfeitas, valorizadas e orgulhosas com as suas conquistas.

“Para a criança a avaliação será uma viagem de «retorno» ao interior do projecto, retorno a si mesma enquanto autora e avaliadora do vivido. Avaliar será, então, recordar, estruturar mas também recriar e projectar de novo” (Vasconcelos et al., 2012, p. 79). Posto isto, procedeu-se à avaliação do projeto de forma mais detalhada na última fase do mesmo – avaliação e divulgação do projeto. Contudo, como já foi referido, procurámos fazer uma avaliação contínua, de modo a ir ao encontro dos interesses das crianças, e também a fim de melhorarmos a nossa prática, consoante a avaliação e reflexão que fazíamos das sessões, bem como com as sugestões e ideias dos alunos. Isto porque, através da avaliação que vai sendo feita ao longo de todo o processo, podem “formular-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos e ideias que serão posteriormente explorados” (op. cit., p. 17).

Construímos um inquérito<sup>19</sup> (cf. apêndice 25) que foi preenchido pelos alunos com o seu consentimento, pois mesmo não se tratando de uma investigação, é fundamental garantir o “respeito pela privacidade da criança e a obrigação do atendimento do seu consentimento ou da recusa em participar” (Sarmiento, Soares & Tomás, 2004, p. 56), neste caso, nos dados que pretendíamos recolher relativamente à avaliação do projeto. Com este inquérito desejávamos obter a informação, de forma global, acerca de quais as atividades mais e menos apreciadas pela turma. Para isso, os dados obtidos a partir dos instrumentos anteditos foram transpostos para um gráfico. Procedemos ao tratamento desses dados, à sua organização, análise e interpretação. Estes processos permitiram-nos salientar os aspetos essenciais e identificar os fatores-chave que queríamos evidenciar, bem como obter os significados e relações dos dados (Martins, 2006). Após a análise do gráfico, verificámos que a atividade favorita da turma foi a visita ao hipermercado (cf. apêndice 26). O *peddy paper* foi a segunda atividade mais apreciada pela turma e, em contrapartida, as atividades menos pontuadas foram a audição da história *O menino poupadinho* e a simulação da ida às compras. Com isto,

---

<sup>19</sup> Neste inquérito estavam referidas todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto [em formato de resposta fechada], em que era pedido aos alunos que classificassem as mesmas, assumindo o número 1 com a que menos gostaram e o 11 a que mais gostaram. O inquérito era composto igualmente por duas questões de resposta aberta. Na primeira era pedido a cada aluno que justificasse a opção de determinada atividade como sua preferida. Por sua vez, na segunda era pedido que cada aluno escrevesse três frases relatando o que aprenderam com o projeto desenvolvido. Isto, porque nesta fase “espera-se que a maior parte das crianças partilhe uma compreensão completa do tópico” (Chard & Katz, 1997, p. 175).

concluimos que as atividades mais dinâmicas são mais prazerosas para os alunos desta turma. Roldão (1994) menciona que “as atividades de descoberta são sempre preferidas como mais activas e significativas do que qualquer outra forma de aprendizagem” (p. 76).

Embora em apreciação global, as atividades menos dinâmicas sejam as menos apreciadas, destacamos a sessão em que foram dadas a conhecer duas novas formas de pagamento (cf. apêndice 22). Com isto, a análise que fazemos, é a de que novas aprendizagens podem suscitar tanto ou mais interesse que uma atividade mais ativa.

Por fim, ao longo desta experiência de formação, beneficiámos da disponibilidade, participação ativa e empenho constante revelado por todas as crianças, reconhecendo este como um fator determinante para o sucesso da mesma.

## **PARTE II - EXPERIÊNCIAS-CHAVE**



## **CAPÍTULO III - EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



### 3.1 Comportamentos disruptivos: causas e estratégias de intervenção

São os desafios que me movem, que me fazem querer ir à descoberta para aprender, desvendar os porquês e apoiar o crescimento das crianças e também o meu, pois como disse Sócrates, “uma vida sem desafios não vale a pena ser vivida”.<sup>20</sup>

As situações que enfrentei por parte de algumas crianças do grupo foram extremamente desafiadoras tanto na minha perspetiva enquanto aluna estagiária, como na minha projeção enquanto futura educadora. Por este motivo, optei por enveredar pela presente experiência-chave, que tanto me acompanhou no decorrer do meu estágio e me fez crescer profissionalmente.

O facto de ter conseguido estabelecer uma relação muito forte com a criança do grupo que apresentava comportamentos desajustados com maior frequência e grau de gravidade, foi igualmente um fator que fez com que este assunto tivesse uma influência tão marcante na prática educativa desenvolvida em EPE, levando-me a incidir sobre o mesmo. Desde o meu primeiro dia de estágio que a criança se identificou muito comigo, tendo sido reforçado pela educadora cooperante que não era uma situação comum. Rapidamente me apercebi que tinha de encontrar estratégias para estabelecer com a respetiva criança, uma relação equilibrada e de respeito mútuo, o que não seria tarefa fácil, pois tanto num momento a criança demonstrava gestos de carinho, como noutra, imediatamente a seguir, comportava-se de forma intensamente desapropriada. O desafio estava na dificuldade em conciliar e saber como reagir perante os dois tipos de temperamento tão distintos, uma vez que conhecia alguns dos motivos que levavam a criança a manifestar tais atitudes, mas, simultaneamente, estava consciente de que não podia desculpá-la por essa razão.

Como aprendi com as docentes da Unidade Curricular de Prática Educativa I, “não há grupos complicados, não há crianças difíceis”. Transpondo a referida frase para a situação em que me encontrava e refletindo sobre a mesma, consciencializei-me de que me cabia procurar e testar estratégias que fossem determinantes para o estabelecimento de uma relação antiautoritária, mas de respeito mútuo. Isto porque, segundo Arends (2008) os ambientes caracterizados pelo respeito mútuo induzem a uma maior persistência. Porém, o autor afirma ainda que, para o estabelecimento do

---

<sup>20</sup> Citação retirada da seguinte fonte: <http://pensador.uol.com.br/frase/MTI4NDk/>.

respeito mútuo, é essencial a existência de normas que suportem a relação. Com isto, objetivei a construção de uma ética relacional como suporte de um ambiente de aprendizagem eficaz, munido de cumplicidade.

Primeiramente importa conhecer as causas subjacentes a estes problemas. Uma vez que foi num caso específico que me sustentei, [bem como nas estratégias adotadas pela educadora cooperante] para desenvolver esta temática, as causas que irei apresentar de seguida prendem-se com o mesmo.

Os comportamentos desviantes apresentados pela criança que tem vindo a ser por mim referida associam-se a fatores exossistémicos, ou seja, a fatores de ecologia familiar. Isto significa que a origem dos problemas supramencionados se situam muito para além da sala de atividades, no entanto, nela se projetam de forma por vezes mais intensa do que em contexto familiar (Lopes, 2009). Aos fatores anteditos está associado o grupo de características parentais e comunitárias, uma vez que estas afetam negativamente a capacidade da família para lidar com os filhos, como é o exemplo dos baixos níveis educativos, das doenças psiquiátricas, da violência familiar, entre outros fatores (op. cit.). Porém, culpar as famílias pela falta de educação dos filhos é contraproducente e vai contra a temática que irei abordar posteriormente – O envolvimento das famílias na caminhada educativa - contudo, é relevante conhecer o ambiente familiar em que a criança está inserida, pois quando esse não é favorável, certamente refletir-se-á nos comportamentos da criança.

Como outra causa justificativa da manifestação, por parte da criança, deste tipo de comportamentos, não deixando esta de estar relacionada com a anterior, pode considerar-se as emoções sentidas pela mesma, isto porque, as emoções são respostas que orientam o comportamento do indivíduo (Vale, 2003). As emoções são, deste modo, geradoras de comportamentos por vezes desapropriados, sendo estes o reflexo e a forma de expressão dessas emoções. Posto isto, é fundamental que se conheça e compreenda quais as estratégias que as crianças utilizam para gerir as suas emoções, uma vez que esse é um processo que facilita a comunicação do/a educador/a quando este/a pretende ajudar a criança a saber o que pode fazer para controlar as suas emoções desagradáveis. Para além disso, permite-nos delinear novas estratégias e ajudar as crianças a implementá-las quando necessário (op. cit.).

Muitas foram as estratégias que aprendi com a educadora cooperante para intervir em situações que as crianças apresentavam problemas disruptivos, as quais considerei eficazes. Estas últimas eram essencialmente sustentadas na utilização do *reforço positivo*, conjugado com o *reforço social*, do *ensino positivo*, do *time-out* e da sua atitude firme e calma.

O reforço positivo<sup>21</sup> é, segundo Terrence Piper (1974, cit. in Vaz, 1999), um dos processos essenciais na modificação de um comportamento. Os comportamentalistas defendem que a frequência de um determinado comportamento é contingente da natureza da consequência que lhe sucede. Desta forma, a introdução de uma gratificação depois do mesmo, pressupõe que o comportamento reforçado aumente a frequência, tornando-se mais consistente e conseqüentemente que se repita futuramente (op. cit.).

Anteriormente referi que o processo de reforço positivo era utilizado em simultâneo com o do reforço social<sup>22</sup>, uma vez que este último pode ser a consequência [gratificação] de determinado comportamento. Segundo Lopes e Rutherford (2001), o reforço social “é a estratégia melhor e a mais fácil de utilizar” (p. 82), tal como pude constatar a partir da própria experiência. Isto, pois quando tive oportunidade de colocar a referida estratégia em prática, obtive sucesso, sendo, desta forma, mais um motivo que me fez considerar relevante a sua aplicação. Um elogio, um sorriso, um *feedback* positivo, um gesto afetuoso, são exemplos de gratificações simples de atribuir, mas que têm grande impacto na criança, podendo, conseqüentemente, provocar uma mudança positiva na atitude da mesma. Até então não tinha consciência de quão eficazes podem ser as afirmações e gestos anteriormente mencionados, tendo assim sido algo que me marcou muito no estágio em EPE e modificou a minha forma de pensar e intervir perante determinadas situações. Pessoalmente, considero o elogio a forma de recompensa mais verdadeira, sincera, justa e autêntica, sendo uma estratégia benéfica para reforçar o comportamento da criança e a repetição do mesmo.

---

<sup>21</sup> O reforço positivo é um processo básico de modificação do comportamento, que consiste na introdução de uma gratificação depois de um comportamento desejado, objetivando o aumento da frequência do comportamento reforçado (Vaz, 1999).

<sup>22</sup> O reforço social é uma técnica de modificação de comportamento, consistindo em dar, neste caso à criança, uma resposta socialmente recompensadora após a ocorrência do comportamento desejado [Ex.: um sorriso, a expressão “bom trabalho”, etc.] (Lopes & Rutherford, 2001).

Adicionalmente, “deve notar-se que as abordagens aos grupos são susceptíveis de êxito, se quem aborda fizer comentários positivos acerca daquilo que o grupo está a fazer” (Katz & McClellan, 2001, p. 39). Porém, e como em tudo, há que saber utilizar esta estratégia de forma que a mesma não perca a sua eficácia, pois “quando os elogios são usados frequentemente perdem o significado” (Vale, 2003, p. 32).

Por vezes os comportamentos disruptivos são originários da baixa autoestima apresentada pelas crianças e, conciliar o elogio com o encorajamento, pode ser uma forma de elevar a sua autoestima e autoconfiança, motivando-as e fazendo-as acreditar no seu valor e na sua capacidade de enfrentar situações que lhes são menos favoráveis. Perante estas circunstâncias, aprendi a atribuir uma maior atenção aos bons comportamentos, ao invés de me concentrar em resolver os indesejados. Isto, porque compreendi que a repreensão pode alimentar os problemas de comportamento, pois esta é uma forma de a criança sentir que está a conseguir obter atenção, que geralmente é o seu objetivo. Deste modo, o/a educador/a não pode preocupar-se somente com a criança que apresenta problemas comportamentais com mais frequência, sendo igualmente essencial apoiar as crianças que habitualmente presenciam essas situações, a fim de aprenderem a reagir perante as mesmas, sem contribuir para o seu agravamento, mas sim para a sua minimização. Isto, porque muitas são as vezes em que o restante grupo desempenha o papel de “*audiência*, potencialmente participante, sem a qual esses comportamentos provavelmente não se produziriam” (Lopes, 2009, p. 227). Deste facto advém igualmente a imperiosa necessidade de conhecer as causas dos comportamentos disruptivos, com o intuito de evitar a sua ocorrência.

De todas as minhas observações que fiz de práticas de outros profissionais da educação, enquanto estudante, a educadora em questão foi a que mais me surpreendeu na sua forma de intervir nas situações já mencionadas. Digo isto, porque a mesma não necessitava de levantar o tom de voz para solucionar determinado conflito, o que [infelizmente] é algo que considero incomum.

A estratégia a que a educadora recorria com maior regularidade era a de ignorar o comportamento desajustado, [estratégia associada ao reforço social], partilhando-a com as restantes crianças do grupo. A técnica antedita pode ser a melhor forma de retirar o valor ao comportamento como meio de comunicação. Se os comportamentos desadequados forem ignorados e não provocarem reações, na maioria das vezes

acabam por se diluir e perder o seu valor de comunicação para a criança (ME, 1987). Ao procurar fundamento para o que aprendi na minha prática pedagógica, verifiquei que “o momento mais importante da técnica de reforço social é a ignorância sistemática do maior número possível de comportamentos indesejáveis” (Lopes & Rutherford, 2001, p. 83). Contudo, não é suficiente que um determinado comportamento seja ignorado, portanto, deve incrementar-se um outro comportamento [positivo], que o substitua. Para isso, mais uma vez deve recorrer-se ao elogio, por exemplo, a fim de a criança se sentir recompensada e conseqüentemente repetir o comportamento desejado. Posto isto, assim que a criança exibia um comportamento adequado, a educadora tinha intervenções reforçadoras e motivadoras para que o mesmo se mantivesse [ou até mesmo melhorasse], fazendo-o com palavras de aprovação. Os reforços de tipo social, como é o exemplo de “Estás a ter um comportamento fantástico!”, “Muitos parabéns!” entre outros, eram bastante utilizados por si, com a intenção de que as referidas afirmações interferissem de forma positiva na relação criança-educadora e consigo própria, pois apesar de serem estímulos simples, são muito importantes, tanto na vida da criança, como na do/a educador/a (Lopes & Rutherford, 2001).

Apesar de ter observado atentamente todos os momentos em que ocorriam problemas de comportamento, foquei mais a minha atenção nas situações em que estava envolvida a criança na qual me apoiei para desenvolver a presente experiência-chave. Concentrei-me igualmente nas causas dos comportamentos manifestados pela criança, ou seja, nas situações impulsionadoras dos mesmos, pois penso que o conhecimento acerca destas últimas é fulcral para que, em momentos futuros, fosse possível evitar tais comportamentos. Por conseguinte, pretendo reforçar a importância de um/a educador/a ser pró-ativo, pois a pro-atividade é essencial quando se pretende encontrar soluções para superar obstáculos e, para além disso, agir antecipadamente, focando a nossa preocupação primordial em evitar ou minimizar o surgimento de situações indesejadas ao invés de as solucionar. Com isto, é essencial conhecer a criança, as causas dos comportamentos que apresenta, bem como respeitar o seu espaço e as suas emoções de forma a evitar conflitos. Isto, porque desta forma mais facilmente se garante que as estratégias aplicadas surtam efeito e se adequem a cada

criança. É imprescindível que o/a educador/a conheça as causas das desordens comportamentais apresentadas por determinada criança. Assim,

conhecer a escola é um primeiro passo para compreender o que se passa lá dentro, perceber a sua organização, como são e quem são os professores e restantes funcionários, (...) a relação entre pares, se há ou não distúrbios durante os recreios (Wong, 2013, p. 17).

“O ensino positivo é menos uma técnica e mais uma atitude” (Lopes & Rutherford 2001, p. 108), atitude essa do/a educador/a que influencia os comportamentos e as aprendizagens das crianças. O objetivo primordial do ensino positivo é que se previna a possível emergência de situações indesejadas por parte das crianças, capacidade esta que caracteriza os *professores eficazes*. Estes últimos revelam preocupação com o que antecede aos comportamentos perturbadores e, conseqüentemente, alteram a organização e gestão das suas salas para prevenir situações indesejadas (Lopes, 1990, cit. in Lopes & Rutherford, 2001). Reportando para a prática, utilizámos esta estratégia essencialmente na formação de pequenos grupos e na organização do grupo de crianças [no tapete, no refeitório, no dormitório].

O *time-out* [tempo de pausa] era igualmente um método adotado pela educadora cooperante para gerir as situações de problemas de comportamento e extinguir o problema indesejado. É uma estratégia à qual se recorre apenas em situações de problemas de grande intensidade e consiste numa perda de privilégios, num curto prazo de tempo, com o objetivo de acalmar as crianças com comportamentos disruptivos e de modelar uma resposta não violenta para o conflito (Vale, 2012). Na sala de atividades onde desenvolvi o meu estágio pedagógico existia uma almofada, num local resguardado, sem objetos ao alcance, para onde se dirigiam as crianças após uma situação em que manifestassem problemas de comportamento de maior gravidade. Com esta estratégia pretendia-se que a criança refletisse sobre o seu comportamento até que a educadora [ou, numa fase posterior, uma de nós, estagiárias] considerasse necessário, ou então até a própria criança informar de que já estava calma, reunindo as condições necessárias para regressar para o local e/ou atividade onde se encontrava previamente. Segundo Vale (2003), quando corretamente utilizada, esta estratégia pode ajudar a criança a acalmar-se, a aumentar a autorregulação das

emoções de uma forma mais positiva e a controlar melhor os seus sentimentos agressivos, quando confrontada com situações que lhe são adversas. Para isso, é fundamental que as crianças conheçam bem as regras da sala, os seus limites e quais as situações que requerem a sua permanência no espaço *time-out*, a fim de interiorizarem a forma de utilização do mesmo.

A atitude do/a educador/a é um fator determinante para prevenir ou solucionar situações de problemas de comportamento. Esta é uma questão sobre a qual refleti ao longo do estágio, pois espero conseguir implementar um ambiente de disciplina positiva, uma vez que o ambiente exerce bastante influência na forma como a criança se sente consigo própria, na forma como a mesma é aceite e estabelece relações com os outros e consequentemente na construção da sua autoestima positiva (Vale, 2003). Para isso, é necessário dar espaço à criança para que a mesma se expresse, o que ajudará o/a educador/a a compreender, e concomitantemente solucionar, os problemas que a afetam. Acima de tudo, é fundamental fazer com que a criança entenda que teve uma atitude menos correta e que não tem benefícios com a mesma, para que futuramente não a repita. Apesar de por vezes se pensar que sancionar é a forma mais correta de extinguir um comportamento, na maioria das circunstâncias em que a referida técnica é utilizada, o que acontece é que, mesmo que a criança reconheça que errou, pode não compreender qual seria a forma mais correta de agir. Com isto, e segundo Vale (2003), o/a educador/a positivo/a “deve ter uma atitude de orientador, indicando o caminho a seguir, mas respeitando a liberdade de cada um” (p. 36), pois a sua atitude será tida como referência, o que contribui para que as crianças desenvolvam uma imagem positiva de si próprias e criem um ambiente favorável tanto ao seu bem-estar, como à sua aprendizagem.

Concluindo, o mais importante é encontrar estratégias que façam diminuir os comportamentos inadequados, aumentar os comportamentos adequados e fazer a manutenção destes últimos ao longo do tempo e em diferentes situações (Lopes & Rutherford, 2001) e a cada criança particularmente. Estas estratégias, quando utilizadas com paciência e de forma persistente, permitem que a criança desenvolva uma capacidade de controlo interno e aprenda a resolver os seus conflitos sem o apoio dos outros, utilizando formas de interação adequadas (Graves & Strubank, 1991, cit. in Lino, 1996).

### 3.2 Envolvimento das famílias na caminhada educativa

“O sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (Cardoso & Silva, 2005, p. 359).

A opção por esta problemática prende-se com o facto de, a partir da minha prática pedagógica em EPE, ter sido evidente e fundamental o apoio das famílias para atingir as minhas intencionalidades pedagógicas, especificando as aprendizagens conquistadas pelas crianças e o seu desenvolvimento integral. Como escolha desta temática, considereei igualmente a sua atualidade e pertinência, bem como o valor democrático exigido por este assunto.

Uma das minhas finalidades educativas era salientar a necessidade de complementaridade entre a escola<sup>23</sup> e a família, enaltecendo o papel desta última e da sua influência no processo de educação das crianças. Isto, porque por vezes a função desempenhada pelas famílias não é reconhecida por alguns/mas educadores/as. Como é reforçado nas OCEPE, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p. 43). Este foi um aspeto em que a educadora cooperante nos elogiou e congratulou, sendo mais um motivo pelo optei por enveredar por esta experiência-chave.

A participação e envolvimento das famílias no contexto educativo dos seus educandos tem vindo a ser alvo de estudos, nos quais se comprova os seus benefícios, na medida em que “esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...) enriquece os próprios pais e mães (...) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (Zabalza, 1998, p. 55). Por essa razão, dificilmente a ação educativa dos demais intervenientes – entre os quais a escola – pode ignorar a pertinência do envolvimento da família, uma vez que a interação entre a equipa educativa e os pais garante a qualidade da ação pedagógica (Homem, 2002).

---

<sup>23</sup> Na presente experiência-chave, a palavra escola é mencionada como conceito genérico de todas as instituições educativas em que o estabelecimento de uma relação entre educadores/as e familiares das crianças dos respetivos grupos é fundamental. Em determinados casos, particularmente, menciono o referido conceito, pretendendo referir-me ao JI no qual desenvolvi a minha prática pedagógica em EPE.

É indiscutível que são as pessoas mais próximas e cúmplices da criança que contribuem para o seu bem-estar e desenvolvimento harmonioso, surgindo a “necessidade de escola e família se tornarem parceiros privilegiados de todo o processo educativo” (Oliveira, 2010, p. 7). Por esse motivo, quando eventualmente uma criança se encontra desmotivada perante a escola, a família poderá ser um aliado para o/a educador/a. Como referenciam Davies, Marques e Silva (1993), o maior envolvimento dos pais facilita a integração escolar dos filhos, contribuindo para aumentar o seu rendimento escolar e a valorização da escola, aumentando também os incentivos e os apoios dados aos filhos e as perspetivas de escolarização destes, sendo esta uma das causas pela qual o sucesso escolar está intimamente relacionado com o envolvimento positivo dos pais na educação dos filhos.

### **A ação – participação e envolvimento das famílias**

Antes de progredir, penso ser importante clarificar três conceitos imprescindíveis para a compreensão desta abordagem: *família, participação e envolvimento*.

Considerando a multiplicidade de conceitos de família definidos por diversos autores, Oliveira (2010) afirma que “uma possível definição de família é a de que esta se caracteriza por ser um grupo de adultos com responsabilidades sobre as crianças” (p. 11). Por seu turno, A Convenção sobre os Direitos da Criança define família como o “elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças” (ONU/CDC, 1990, p. 3). É no seio da família que surgem as primeiras aprendizagens, os processos de comunicação e sociabilização, bem como a aquisição de regras, valores e tradições. Porém, atualmente a noção de família corresponde às “interações diárias com aqueles que nos estão mais próximos e afasta-se das fronteiras fixas da co-residência, casamento, etnia e obrigações” (Williams, 2010, p. 24).

Segundo a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, “a frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar”. Sem dúvida que a família é o seio em que começa a vida, é o meio em que surgem os primeiros progressos na comunicação, onde são adquiridas as primeiras aprendizagens, regras e valores. Contudo, apesar de a família ter um papel

primordial, constante e contínuo na vida de qualquer indivíduo, com a entrada da criança no JI/escola, esse papel passa a ser partilhado, sendo impreterível que exista uma relação próxima e positiva entre os dois intervenientes supracitados, uma vez que estes se influenciam reciprocamente. A cooperação entre a escola e as famílias das crianças que as integram é de extrema importância no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, pois “o mundo social da criança consiste em muitos mundos, incluindo o sistema familiar” (Portugal, 1998, p. 123). Contudo, para a relação entre os referidos agentes ser efetiva, tem de existir um empenhamento por parte de toda a comunidade educativa em que “pais e professores não têm de discutir se devem ou não colaborar; são obrigados a isso; todos estão ligados a uma tarefa comum: «criar» as mesmas crianças (...). Como as boas atrelagens têm de puxar no mesmo sentido” (Honoré, 1980, p. 19) e estabelecer pressupostos de modo a apoiar as ações realizadas por cada um dos intervenientes.

Neste ponto é então relevante esclarecer os conceitos de envolvimento e participação. Participação diz respeito a “todo o conjunto de actividades colectivas legalmente enquadradas, como é o exemplo do caso da participação dos pais em associações de pais ou de órgãos de escolas” (Silva, 2002, p. 101), ou ainda a outros níveis do sistema educativo. Assim, ao conceito de participação estão associadas as reuniões de pais e outros encontros formais dos pais com a equipa educativa. Posto isto, trata-se de “uma tarefa de representação de duas categorias sociais” (Silva, 2003, p. 83), ou seja, os pais, diretamente, e as crianças, representadas pelos mesmos.

Por sua vez, envolvimento, na perspetiva de Silva (2002), é uma “acção essencialmente individual em benefício directo dos filhos” (p. 101). Entre outras significativas abordagens, Lima (1992) perspetiva o envolvimento como todas as formas de ação relativas à defesa de certos interesses e à busca de soluções, frisando que estas variam de acordo com as possibilidades inerentes à família e aquelas que são oferecidas pela escola. Envolvimento diz igualmente respeito à realização de atividades com os pais, à sua participação nas rotinas, bem como em eventos relacionados com a comunidade escolar. Davies (1989, cit. in Oliveira, 2010), afirma que o envolvimento contempla todas as formas de atividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade e na escola - considerando ainda este

envolvimento como um fator estimulador do desenvolvimento, do sucesso académico no futuro da criança, bem como do seu nível social.

Com isto, posso afirmar que, durante a minha intervenção em contexto educativo, procurei envolver as famílias no projeto que se encontrava em decurso, pois segundo o D-L n.º 241/2001, de 30 de agosto, intitulado Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, o/a educador/a, “no âmbito da relação e da acção educativa (...) envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver”. A fase de divulgação do projeto foi o momento em que esse envolvimento foi mais evidente, e também quando senti realmente que o envolvimento das famílias era fundamental para que o trabalho realizado pelas crianças ganhasse ainda mais sentido, fosse reconhecido e tivesse sucesso. Justifico-o pelo facto de o entusiasmo e felicidade das crianças ao partilhar os seus conhecimentos mais recentemente aprendidos ter sido notório. O apoio e envolvimento das famílias ao longo do decorrer do projeto, bem como a sua presença naquele que foi o momento mais glorioso para as crianças - divulgação - foi um fator que fez elevar o grau de motivação e dedicação do grupo. Isto, porque ao divulgar os trabalhos desenvolvidos, as crianças também conseguem rever, repensar e integrar o que vivenciaram e experimentá-lo num todo dotado de significado (Vasconcelos et al., 2012).

Sendo os pais “os agentes primários do desenvolvimento infantil” (Dessen & Polónia, 2005, p. 308), não faz sentido que em algum momento da vida do indivíduo deixem de participar nesse processo, no qual desempenham uma função tão essencial e significativa. Consolidado esta questão, com o facto de estas duas entidades [escola e família] terem um objetivo comum, que é a garantia da qualidade do desenvolvimento das crianças e dos jovens, tornando-se, deste modo, agentes complementares no efetivo sucesso da educação. Por esta razão, a cooperação entre ambos é fundamental. Paralelamente, Davies, et al. (1993) destacam ainda que este biculturalismo implica que as famílias sejam perspectivadas como fontes de aprendizagem para a escola, e que, desse modo, a relação entre o mundo escolar, e o mundo exterior a esse, se revele essencial para proporcionar uma continuidade entre os valores e a cultura das famílias e a escola.

A relação entre a diretora da instituição e os pais das crianças foi também um aspeto que me surpreendeu, pois havia relação direta entre estes intervenientes educativos e,

a meu ver, o referido elemento da direção desempenhava um papel ativo e favorável na relação escola-família. Por vezes esta interação está mais associada à participação do que ao envolvimento, embora no caso da minha prática em EPE ter sido facilmente verificável que o papel da diretora ia para além dos assuntos burocráticos. A diretora demonstrava-se sempre afável para com as famílias, fazendo com que os pais se sentissem parte integrante da instituição, e conseqüentemente mais seguros em deixar os seus filhos no JI. Sustentando-me em Bronfenbrenner (s.d. cit. in Cosme & Trindade, 2002)

é precisamente pela importância que ambos os contextos assumem que é fundamental que entre eles se não levantem barreiras intransponíveis, que comuniquem entre si, que se conheçam, se aproximem e se valorizem mutuamente permitindo a cada criança e jovem a transição tranquila de um sistema ecológico a outro e o desempenho, em cada um deles, diferentes papéis, articulados entre si e não contraditórios (p. 119).

O incentivo da educadora para que os pais das crianças se envolvessem em atividades dinamizadas pela instituição foi constante, o que pude verificar desde o primeiro dia de estágio, uma vez que coincidiu com o Dia do Pai. Os convites para os dias festivos, o apelo ao seu apoio e envolvimento no projeto “Coimbra a brincar”, a colaboração em atividades relacionadas com o projeto que exigiam pesquisas entre pais e filhos em casa e a solicitação da presença dos pais na escola para uma reunião devido à alteração de comportamentos por parte da criança, foram indicadores de que a educadora apoiava e promovia o estabelecimento da relação escola-família.

Apesar de considerar, previamente ao presente estágio, ser importante a existência desta relação, os exemplos acima referidos fizeram com que intensificasse mais essa importância. Foi despertado em mim o desejo de, na minha prática pedagógica futura, conseguir estabelecer um contacto direto com as famílias, a fim de criar uma relação próxima e positiva, de cooperação e partilha. Isto, com o objetivo de enriquecer não só o meu percurso formativo, mas também o desenvolvimento das crianças, de que os pais me vejam como alguém a quem podem confiar o seu filho e também a fim de

oferecer ao grupo os benefícios desta relação. Conforme as conclusões dos estudos de Naughton (2004), a família tem um contributo significativo no desempenho das crianças, sendo que o sucesso das suas aprendizagens é substancialmente superior quando a família está efetivamente envolvida. Para além destas conclusões, o autor antedito destaca ainda que, quando as escolas trabalham conjuntamente com as famílias no processo de ensino e aprendizagem, as crianças tendem a ser bem-sucedidas não apenas na escola, mas ao longo da vida (op. cit.).

Posso afirmar que me considero privilegiada pelo facto de o estágio em EPE me ter proporcionado o sucesso do estabelecimento da relação escola-família, pelo facto de essa tentativa ter sido correspondida. Isto, pois desde sempre os pais se mostraram disponíveis para colaborar, estabelecendo connosco um contacto pessoal e interativo. Contribuíram com materiais recicláveis essenciais à concretização de algumas atividades, roupas específicas para o momento da divulgação, com a sua presença e com a prestação de apoio em casa através de pesquisas realizadas com os seus filhos. Esta última forma de colaboração enunciada é o quarto tipo de envolvimento dos pais contemplado na tipologia de Epstein (s.d., cit. in Sá, 2004), centrando-se este nas atividades de aprendizagem desenvolvidas em casa, o que é fundamental para que seja possível estabelecer continuidade entre as experiências que a criança vive na escola e em casa, com a família.

Nas horas de acolhimento e prolongamento procurei abordar os elementos das famílias das crianças, a fim de estabelecer e fortalecer a relação com os mesmos. Eram momentos em que se partilhava e cruzava informações e experiências dos seus educandos, devido à sua pertinência, ou simplesmente por considerar agradável comentar um simples mas tão importante elogio sobre o seu filho. Com isto, pretendia conhecer melhor os pais, as crianças e conseqüentemente definir estratégias para melhorar o seu bem-estar, prestando-lhes cuidados mais individualizados. O facto de conhecer melhor as famílias das crianças e os seus contextos familiares fez com que adaptasse a minha atitude perante algumas situações. Apresento um episódio em que, devido a determinados problemas que a criança vivenciou em casa, a educadora me propôs que ficasse junto da mesma na hora da sesta até que adormecesse, tentando tranquilizá-la. Foi algo que me fez refletir acerca do meu papel enquanto futura educadora, reconhecendo cada vez mais a adequação da ação, tendo em conta os

diferentes intervenientes e as respetivas individualidades. Por um lado, com o intuito de fornecer às crianças as condições de que necessitam para que se sintam bem, dando-lhes a oportunidade de “aprender a expressar e compreender emoções, comunicar, aprender coisas acerca dos outros, objectos e situações” (Portugal, 1998, p. 196). Por outro, objetivando trabalhar em equipa com as famílias, agindo em consonância com aquilo que me move enquanto futura profissional de educação, mas respeitando, simultaneamente, alguns princípios que os pais definem para a educação dos filhos.

Pelos motivos que têm vindo a ser mencionados, a família constitui um agente educativo, o qual deve ser integrado nos ambientes de aprendizagem da criança na escola e na comunidade. Dewey (1897, cit. in Hohmann & Weikart, 2011) resume a importância das famílias:

a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar, deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las (...). É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família (p. 99).

Como estratégias de intervenção para promover a relação escola-família, procurei estabelecer um contacto contínuo com os familiares das crianças, pois considero, tal como Hohmann e Post (2011) que este contacto promove uma equidade entre as experiências vividas em casa e na escola, o que é crucial para a estabilidade emocional da criança. Para além disso, convidávamos os pais a ver as exposições com todos os trabalhos realizados pelo grupo, fossem as mesmas dentro ou fora da sala de atividades. Ao fazermos referência àquilo que a criança elaborou, pretendíamos partilhar com os pais como estava a decorrer o processo de aprendizagem do seu filho, bem como demonstrar às crianças que apreciávamos os seus trabalhos e reconhecíamos o seu valor. Desta forma, conseguíamos, concomitantemente, envolver as famílias e aumentar a autoestima e a significação da criança.

No que concerne à questão democrática, referi como algo que me motivou para a abordagem da presente temática, com o intuito de realçar e não deixar esquecido o facto de a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, ser um direito que lhes

é legalmente concedido. Para que o seu envolvimento seja bem-sucedido e benéfico para todos os agentes envolvidos, deve estar “assente na participação de todos e na promoção da igualdade de direitos” (Silva, 2003, pp. 384-385). Esta é também uma forma de promover um programa educacional de qualidade, uma vez que inclui o envolvimento das famílias na realidade escolar.

Na perspetiva de todos os agentes educativos [crianças, equipa educativa da instituição e família] é importante e aconselhável que os pais estejam a par do que se passa na escola, que se envolvam nela para colaborar e intervir, pois só assim será possível que, caso necessário, retifiquem algo que considerem prejudicial para os seus filhos, ou que seja passível de melhorar. Para a família, a sua implicação é tida como um valor, mas também como uma responsabilidade, sendo que esta é “uma relação de troca e reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes” (Fleuri, 2001, p. 53, cit. in Santos, 2007, p. 3). Naturalmente, as diferentes formas de relacionamento entre a família e a escola retratam os entendimentos que estes agentes apresentam, pela necessidade que têm de se relacionar entre si, das redes de comunicação e do carácter de democraticidade que impera nos atores educativos. Esta é uma ligação complementar e mútua, na medida em que escola e a família apresentam características e finalidades comuns, prendendo-se estas com o cuidado, a proteção e o desenvolvimento da criança (Oliva & Palácios, 1998, cit. in Santos, 2007).

Ademais, o diálogo e a interajuda entre famílias e profissionais são imprescindíveis para a concordância e o sucesso da educação de qualquer criança, bem como para a existência de um clima positivo e facilitador da aprendizagem. Destas razões advém “a necessidade de comunicação com os pais ou encarregados de educação (...) dada a idade das crianças e alguma dificuldade por parte da sociedade em compreender as finalidades, funções e benefícios educativos da educação pré-escolar” (ME, 1997, pp. 42-43).

Concluindo, uma vez existindo uma base sustentada em respeito mútuo, tal relação torna-se possível e benéfica, sendo que

o desafio que se coloca aos professores e aos pais, empenhados na real democratização do ensino, é o desenvolvimento activo da relação escola–família, numa base de envolvimento activo, de uns e outros no processo educativo, de reconhecimento, (...) exercendo em pleno os seus direitos e deveres de cidadania numa sociedade democrática (Cosme & Trindade, 2002, p. 124).

### 3.3 Abordagem de Mosaico

A Abordagem de Mosaico [*Mosaic Approach*] é uma metodologia desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss, que se propõe a indagar as perspetivas das crianças acerca do JI para, posteriormente, lhes ser concedida a oportunidade de participarem nas mudanças que desejam fazer no referido espaço. Para que isso seja possível, é essencial que as crianças se considerem como especialistas das suas próprias vidas, hábeis comunicadoras, detentoras de direitos e fabricantes de significado (Clark & Moss, 2005). Segundo Clark e Statham (2005) a Abordagem de Mosaico é “a methodology for listening to young children that brings together verbal and visual tools to reveal young children’s perspectives. The material produced by the children provides a platform for communication between adults and children” (p. 45). A metodologia supracitada contempla ainda as crianças como “experts in their own lives” (Langsted, 1994, cit. in Clark, 2010, p. 116).

Os referidos pressupostos teóricos remetem-nos para o processo de *investigar as vozes das crianças*, sendo este um princípio que emergiu após a rutura na crença de que a criança é como uma “tábua rasa”, desprovida de competências e de direitos. Após a reconceptualização da infância, a criança passou a ser considerada como um ator social, com capacidade de se desenvolver através da sua competência e participação ativa (Fernandes, 2009; Oliveira-Formosinho, 2007; Tomás, 2007b; Woodhead, 1999). Christensen e James (2005) sustentam a ideia de que é crucial ouvir e escutar o que as crianças dizem e tomar em consideração a forma como comunicam, pois apenas deste modo se fará progresso nas pesquisas que se levam com crianças,

mais do que simplesmente sobre as crianças. Rinaldi<sup>24</sup> (1998, cit. in Lino, 2013) refere que, em Reggio Emilia<sup>25</sup>, se privilegia o escutar as cem mil linguagens das crianças, o que permite observá-las e interpretá-las de forma mais autêntica. Posto isto, considero relevante deixar claro o conceito de *escuta*, sendo este “um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28). Consiste também na “procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional” (op. cit., p. 28). Assim, quando se menciona “escutar as crianças”, não se está a falar apenas de uma linguagem verbal, mas sim de uma série de diferentes linguagens, podendo as mesmas estar acompanhadas de expressões corporais, gestuais e/ou faciais. A Abordagem de Mosaico reflete esta conceção ao apresentar uma panóplia de métodos aos quais se pode recorrer, contemplando estes conversas/reuniões, entrevistas, fotografias, circuitos [*tours*], mapas, dramatizações, observações e documentações, e a manta mágica [*magic carpet*], a fim de se investigar acerca do que as crianças pensam.

A *pedagogia da escuta* ajuda-nos a compreender as crianças, o significado que as mesmas atribuem às suas experiências, ao seu sentimento perante o mundo que as rodeia. Consequentemente permite-nos melhorar a qualidade das suas aprendizagens, para crescermos enquanto profissionais e também para desenvolver a capacidade de alteridade, através de discussões e reflexões coletivas constantes. Desta forma, “escutar as crianças ajudará os adultos a tomarem melhores decisões. As ideias e as informações que as crianças partilham são pertinentes para se conhecer melhor a forma como interpretam os processos pelos quais passam, os seus sentimentos e desejos” (Fernandes & Trois, s.d., p. 4). Porém, não é possível investigar as vozes das crianças sem que seja dada liberdade às mesmas para participarem no seu processo de aprendizagem. Desta forma, os princípios já referidos ancoram-se numa perspetiva de

---

<sup>24</sup> A Abordagem de Mosaico foi inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos JI de Reggio Emilia.

<sup>25</sup> *Reggio Emilia* é um modelo curricular que visa compreender e conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses, sendo este o ponto de partida para o desenvolvimento da experiência educacional (Lino, 2013).

pedagogia participativa que, por sua vez, também credita a criança com direitos, compreende e valoriza a sua competência e escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada (Oliveira-Formosinho, 2007; Vasconcelos, 2009b).

Apesar de se tratar de um estudo exploratório liderado pelas crianças, não pode ser olvidado o papel do/a educador/a, pois o/a mesmo/a é quem organiza o ambiente educativo de modo a que seja possível escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo (Oliveira-Formosinho, 2009). Por estes motivos, é imprescindível que o/a profissional da educação adote práticas educativas que consideram a participação ativa, na qual as crianças possam efetivamente expressar as suas interpretações e opiniões, sentimentos e sensações, saberes e conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitadas e escutadas. Isto porque, quanto mais dermos espaço para as vozes das crianças, mais elas nos presentearão com novidades (Fernandes & Trois, s.d.).

Clark e Moss (2001) caracterizam esta abordagem como: multi método - reconhece as diferentes linguagens e formas de expressão das crianças, para além da linguagem verbal; participativa - encara as crianças como peritos e agentes das suas próprias vidas; reflexiva - implica que seja feita uma reflexão por parte das crianças, profissionais e pais, acerca dos seus significados; adaptável - pode ser aplicada em diferentes grupos de crianças e contextos; focada nas experiências vividas pelas crianças - valoriza a vida como forma de aprender; incorporada na prática - as ações são realizadas com as crianças e não apenas para elas, tendo potencial para ser utilizado como ferramenta avaliativa e ao mesmo tempo fazer parte da prática educativa. Esta abordagem funciona, assim, como uma forma de construção de conhecimento, que vê a criança como co-pesquisadora<sup>26</sup>, termo este que indica a existência de partilha de poder no processo de investigação (Clark, 2010).

---

<sup>26</sup> Este foi o termo adotado por Wells (1986) no seu estudo sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças.

## **Planeamento e implementação**

### **Fase I – Recolha e categorização dos dados**

Na primeira fase prática deste exercício investigativo qualitativo com índole interpretativa, procedemos à recolha de informação, tendo essa sido feita consoante os dados que as crianças nos foram fornecendo. Isto, pois as suas perspetivas são o fundamento desta metodologia, sendo a sua vontade a condutora deste processo. A informação foi recolhida através dos multimétodos que reconhecem as diferentes linguagens e vozes das crianças. Apresento de seguida esses métodos que nos permitiram proceder à categorização dos dados, em simultâneo com a descrição prática desta abordagem. Para Jacob e Shaw (1998, cit. in Lima, 2010), a categorização “é um processo cognitivo de dividir as experiências do mundo em grupos de entidades, ou categorias, para construir uma ordem física e social do mundo” (p. 155).

A conversa/reunião inicial com o grupo é um método essencial para o sucesso da presente dimensão investigativa, pois é de primacial importância que todos os membros envolvidos saibam do que se trata e as intenções que tínhamos com a implementação desta abordagem. Após informarmos as crianças acerca dos objetivos e da dinâmica do exercício investigativo, perguntámos quem gostaria de participar, respeitando o seu direito ao consentimento informado, bem como o seu pleno direito em não participar (Biklen & Bogdan, 1994; Tuckman, 1994). Posteriormente, enviámos aos Encarregados de Educação (EE) um pedido de autorização, juntamente com informações acerca deste exercício investigativo. Estes são aspetos éticos e deontológicos prioritários no campo da investigação, tendo o consentimento de implicar, por parte do sujeito, voluntariado, informação e capacidade de compreensão das condições de investigação. Posto isto, obtivemos uma resposta positiva por parte de todo o grupo mas, apesar disso, o nosso foco para o tratamento de dados incidiu sobre duas crianças<sup>27</sup> em particular, com personalidades muito distintas entre si. Esta escolha visou enriquecer as conclusões do presente exercício e conseqüentemente fazer conclusões mais opulentas.

---

<sup>27</sup> As duas crianças sobre quem o nosso exercício investigativo teve maior incidência, de seguida vão ser enunciadas como B. e G.

Apesar do método da conversa/reunião ter maior relevância nesta fase, foi utilizado de forma contínua. Isto porque, a partir de conversas informais, as crianças descrevem a sua vida no JI, especificando quais os espaços, pessoas e atividades de que mais gostam. Nestes casos cabia-nos estar atentas, recorrendo a um dos principais instrumentos utilizados numa investigação qualitativa, sendo esse a observação participante. Dessa forma, foi possível selecionar e registar informações pertinentes pois “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Biklen & Bogdan, 1994, p. 48).

As entrevistas individuais às crianças podem ajudar a reforçar informações adquiridas a partir de outros métodos e promover a discussão de questões pouco claras (Clark, 2007). O método antedito foi sustentado em questões previamente estruturadas (cf. apêndice 27), contudo, foi concedida às crianças a oportunidade de acrescentar outras informações para além das respostas pretendidas, pois esta foi uma forma de enriquecer os nossos dados. A entrevista revelou-se um recurso muito eficaz, pois permitiu-nos “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Biklen & Bogdan, 1994, p. 134).

A facilidade em obter as respostas por nós desejadas foi discrepante, uma vez que a criança B. respondeu prontamente e de forma clara a todas as questões que lhe foram colocadas. Por sua vez, tivemos dificuldade em conseguir que a criança G. se expressasse, tendo de fazer a entrevista em dois momentos e recorrendo a diversas estratégias para ter sucesso e alcançar os objetivos pretendidos.

O desenho foi igualmente um método utilizado, pretendendo, com o mesmo, que as crianças expressassem graficamente o que mais gostam de fazer no JI. Este método foi utilizado porque, apesar de por vezes a interpretação dos desenhos elaborados pelas crianças não ser tarefa fácil, este é um método em que, de modo geral, as mesmas se expressam da forma mais fiel de acordo com os seus sentimentos e pensamentos. Ao desenhar, a criança pode expressar algo que verbalmente não o transmita (cf. apêndice 28).

O método do circuito, que consiste na exploração conduzida pelas crianças pelo JI, foi utilizado em simultâneo com o das fotografias. Cada criança, por sua vez, escolhia o espaço de que mais gostava, conduzindo o restante grupo até ao mesmo, segundo um

percurso também estipulado por si. Concomitantemente, documentava o circuito através de fotografias que capturava dos espaços de que mais gostava, justificando a sua opção, que foi por nós registada por escrito.

As informações recolhidas através dos diferentes métodos foram agrupadas, uma vez que as informações obtidas coincidiram entre si (cf. apêndice 29).

Promovemos uma atividade em que as crianças tinham de mencionar a sua preferência relativamente aos espaços do JI. Para isso, as fotografias tiradas pelas crianças durante o circuito, correspondentes aos espaços prediletos de cada uma delas, foram aleatoriamente dispostas numa mesa. A cada criança foi distribuído um *smile* para que o colocassem junto da fotografia representativa do espaço que elegeram como seu preferido. Nesse *smile* foi escrito o motivo da escolha/preferência da criança por aquele espaço (cf. apêndice 30). No final, as imagens foram ordenadas segundo a preferência do grupo. Esta informação foi organizada, de modo a que fosse possível fazer uma melhor análise dos dados (cf. apêndice 31).

O diálogo com a educadora cooperante foi estabelecido em contexto informal, sendo esta mais uma das nossas fontes de informação. A educadora referiu os locais prediletos das crianças em estudo, e quais os estados de espírito das mesmas aquando da sua presença nesses espaços (cf. apêndice 32).

Elaborámos também um questionário com perguntas semelhantes às entrevistas que fizemos às crianças, mas com ênfase na perspetiva dos EE acerca da vida dos seus filhos no JI (cf. apêndice 33) e, seguidamente, procedemos à organização e análise da informação recolhida (cf. apêndice 34).

## **Fase II – Triangulação dos dados e respetivas reflexões**

Optámos que as crianças construíssem o mapa representativo do circuito percorrido por si, em simultâneo com a manta mágica. Isto, porque considerámos ser uma forma de tornar mais acessível a análise e elaboração do mapa por parte das crianças, tendo cada uma delimitado, por ordem, os espaços por onde passou, ligando as fotografias

entre si<sup>28</sup> (cf. apêndice 35). Posteriormente, foram adicionados a um painel [suporte da manta mágica] todos os materiais resultantes da utilização dos diferentes métodos, funcionando os mesmos como uma plataforma de comunicação entre o adulto e a criança, pois todos eles refletiam uma forma de expressão do ponto de vista das crianças. Posto isto, a construção da manta mágica apresenta-se como uma atividade final que proporciona a oportunidade das crianças reverem as suas próprias imagens, uma vez que se apresenta como uma ferramenta adicional onde se reúnem os produtos recolhidos a partir dos diferentes métodos acima referidos, proporcionando a oportunidade para as crianças verem e comentarem as imagens de outros ambientes como mais um catalisador para a discussão (Clark, 2007; Clark, 2010). Pretende-se que, ao construir a manta mágica, as crianças a observem e reflitam sobre o que expuseram e identifiquem-se com os materiais por si recolhidos.

Na fase II destaca-se o processo de triangulação de dados, que consiste na confrontação de informação obtida a partir de fontes distintas (André & Ludke, 1986; Cook & Reichardt, 1979; Erikson, 1989, cit. in Santos, 2000) e que nos ajudou a obter um conhecimento mais fiável dos dados obtidos. É um processo de extrema relevância nesta abordagem, uma vez que pode permitir compreender a razão de informações fornecidas pelas crianças, aparentemente contraditórias, deixem de o ser. Isto só é possível se for feita uma análise minuciosa, em que os contextos de onde essas respostas são provenientes, sejam tidos em consideração. Segundo Bogdan e Biklen (1994) fazer uma análise dos dados significa interpretar e dar sentido a todo o material que se dispõe a partir da recolha desses dados.

Focalizando a atenção nas duas crianças selecionadas nas quais incidiu mais o nosso exercício investigativo, pudemos verificar que, analisando as respostas obtidas através dos diferentes métodos e dos diferentes intervenientes, B. demonstra uma preferência acentuada por brincar na área do jogo simbólico. Deste modo, podemos afirmar que claramente apresentou respostas coesas ao longo da abordagem, sendo que a sua facilidade em expressar-se, bem como a sua convicção nas informações que nos

---

<sup>28</sup> Devido aos ensaios para a festa de final de ano, o tempo para a implementação do presente exercício investigativo foi mais reduzido do que o que inicialmente esperávamos. Por este motivo, não foi possível construir a manta mágica com os mapas de todas as crianças, o que nos fez optar por escolher as duas crianças sobre as quais incidia, de modo mais significativo, o nosso exercício, para representarem o mapa do seu circuito.

fornecia através das suas diferentes linguagens, foram fatores facilitadores da interpretação das suas perspetivas.

Respetivamente a G., numa primeira análise não foi tão linear chegarmos a uma conclusão, pois ao longo do estudo fomos nos deparando com alguma dificuldade em obter respostas da sua parte, justificação para as mesmas, bem como compreensão de algumas informações que nos tentava transmitir. Após uma análise mais rigorosa e devido ao processo de triangulação, apesar das poucas e curtas respostas obtidas, verificámos que, apesar de tudo, G. foi congruente nas suas preferências e explicações. O que não se verificou foi a concordância entre as suas respostas e as de alguns dos adultos envolvidos no estudo, pois utilizando os diferentes métodos de recolha de informação, constatámos que a criança sempre expressou que o seu espaço preferido do JI era o dormitório, não tendo este espaço sido referido por nenhum dos restantes intervenientes. Este é um aspeto que nos remete para a questão de as crianças apresentarem formas de estar e estados de espíritos diferentes, consoante o contexto onde estão e as pessoas com quem convivem, bem como o facto de os adultos poderem perspetivar os sentimentos das crianças, diferentemente da sua interpretação real (cf. apêndice 36).

Finalmente, no que diz respeito à questão “Porque é que vens ao Jardim de Infância?”, as respostas de ambas as crianças incidiriam essencialmente no facto de terem de brincar, aprender e pelo motivo de os pais terem de ir trabalhar.

### **Fase III – Decisão**

É na fase de decisão que, tal como o nome indica, se decide, consoante as conclusões feitas da análise da manta mágica, quais os aspetos a transformar no JI, tendo como referência os dados recolhidos. As crianças têm a liberdade de pensar que modificações pretendem fazer, uma vez que o objetivo é que o espaço onde passam a maior parte do seu tempo esteja do seu agrado, proporcionando-lhes assim o seu bem-estar, experiências agradáveis e com sucesso. Verifica-se, portanto, que a presente metodologia é favorável na caminhada gradual para a melhoria da qualidade dos contextos educativos (Oliveira-Formosinho, 2008).

A Abordagem de Mosaico não foi aplicada na sua plenitude, uma vez que eu e o meu par pedagógico não concretizámos a presente fase, devido à falta de tempo e consequentemente, de oportunidade. Porém, conhecer e implementar esta metodologia foi uma experiência gratificante e enriquecedora, na medida em que me permitiu alargar os meus conhecimentos no que concerne aos diferentes [e tantos] métodos que temos ao nosso dispor para investigar as vozes das crianças. Esses métodos fazem-nos conhecer mais e melhor cada uma das crianças, aspeto este fundamental, pois é nas suas características e interesses que o/a educador/a sustenta a sua prática profissional.

Enquanto futura educadora, pretendo dar a todas as crianças a oportunidade de serem escutadas e de lhes proporcionar incessantemente momentos de participação. Esta é uma necessidade e um direito que lhes assiste e que, consequentemente, também é vantajoso para mim. Isto, porque tenho como objetivo promover, aos grupos e a cada criança individualmente com quem me vou deparar, momentos de aprendizagem que sejam do seu interesse, pois esta é, na minha conceção, uma das chaves do sucesso para educar e cuidar verdadeiramente das crianças.

Posto isto, esta experiência investigativa exigiu de mim, como estagiária e futura pedagoga, uma escuta profunda das crianças e das suas manifestações, pois esse processo de escuta considera que não só as crianças são competentes, mas acredita que o/a educador/a também o é, cabendo-lhe a função de pensar como viver o currículo na educação infantil, já que é ele quem convive com elas diariamente (Maudonnet, 2013).

Espero voltar a implementar esta abordagem, tendo a oportunidade de o fazer com o devido tempo que a mesma exige, dedicando-lhe ainda mais de mim, a fim de poder interpretar melhor cada criança, recebendo mais de cada uma delas.

**CAPÍTULO IV - EXPERIÊNCIA-CHAVE  
TRANSVERSAL AO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-  
-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CEB**



#### **4.1 Importância do lúdico na promoção de ambientes de aprendizagem: (des)articulação curricular e (des)continuidade educativa.**

“Sendo a infância um período de crescimento, de formação e de desenvolvimento, nota-se que a sua actividade predominante, senão quase a única, mas a primordial, é a actividade lúdica. (...) a própria inteligência está relacionada com a actividade lúdica” (Sousa, 2003, p. 151).

A partir das minhas experiências de intervenção, tanto em EPE como no Ensino do 1.º CEB, constatei que as atividades lúdicas suscitavam muito interesse, alegria, prazer, motivação e disponibilidade em aprender por parte das crianças. Nos referidos momentos, a sua participação revelava-se mais ativa, pois como refere Freud, a atividade lúdica está associada ao prazer e “a criança brinca activa e espontaneamente e empenha-se em alcançá-lo” (Pessanha, 2001, p. 30). Era possível verificar que o conhecimento chegava até às crianças de uma forma mais espontânea, desempenhando elas um papel ativo na construção do mesmo.

Apesar de não existir acordo relativamente ao conceito de atividade lúdica, com as tentativas que têm vindo a ser feitas, é unânime que esta é uma atividade que promove o desenvolvimento harmonioso da criança a nível cognitivo, social e afetivo (op. cit.). Christie e Johnsen (s.d., cit in Pessanha, 2001) defendem que a atividade lúdica é “tão rica e diversificada que uma definição única poderia limitá-la” (op. cit., p. 36). Podemos assim compreender, que as atividades lúdicas são uma forma prazerosa em que a criança pode descobrir, criar e aprender. Negrini (s.d., cit in Santos, 2009) refere ainda que as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento de dimensões como a inteligência, a afetividade, a motricidade e a socialização, que são indispensáveis para o crescimento global das crianças.

Apresento este tópico central entre os dois níveis do sistema educativo, com a pretensão de realçar a importância do estabelecimento de uma articulação curricular e da existência de uma continuidade educativa ao longo dos diferentes ciclos. É fundamental que seja estabelecida uma ligação entre níveis educativos diferentes e a forma como estão organizados os saberes (Serra, 2004). Isto, pois estes são processos que contribuem para que a criança atribua significado ao seu processo educativo, às suas aprendizagens e que ajudem na transição entre a EPE e o 1.º CEB. Bronfenbrenner

reforça ainda que a ocorrência de relações transcontextuais, ao longo do desenvolvimento da criança, favorece a sua capacidade e motivação para aprender e para se desenvolver (Portugal, 2004).

Optei por enveredar pelo lúdico enquanto questão de (des)continuidade educativa entre os contextos supramencionados, igualmente pela importância e impacto que esta temática revela na aprendizagem das crianças. Como refere Chateau (1961), desde muito cedo, através da atividade lúdica, a criança entra no mundo do adulto e consegue desenvolver múltiplas capacidades, pois, ao brincar, explora os objetos e o mundo que a rodeia e, desta forma, vai implementando novos conhecimentos (Pessanha, 2001).

É essencial que se reflita acerca desta problemática, a fim de compreender melhor os motivos que levam à desarticulação e descontinuidade da utilização das atividades lúdicas como recurso promotor de aprendizagens. Isto porque, por vezes, esta é uma questão que conduz a uma mudança súbita na forma como as crianças se sentem na escola. Neste sentido, pretendo realçar os benefícios inerentes à implementação das atividades lúdicas na promoção de ambientes enriquecedores de forma transversal a ambas as valências.

Em contexto de 1.º CEB, muitas vezes, é descurada a importância das atividades lúdicas na descoberta de novos saberes, não sendo destinado tempo à dinamização das mesmas. Este facto pode estar associado a diversos fatores de fonte social e/ou cultural. No entanto, na presente experiência-chave apresento os fatores que identifiquei como sendo os mais evidentes, a partir das minhas observações a profissionais da educação, conciliando-as com uma reflexão acerca do que é sustentado na teoria o que, no seu conjunto, influenciou as minhas planificações. Ao observar, verifiquei que as atividades lúdicas facilitam a aprendizagem e promovem nas crianças experiências agradáveis, o que se reflete na sua motivação perante a realização de determinada atividade. Sousa (2003) defende esta ideia, referindo que o prazer em aprender é encarado como veículo facilitador para a aprendizagem. O autor supracitado afirma ainda que a atividade lúdica tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, uma vez que lhe proporciona momentos de diversão, em que, através da brincadeira, a mesma aprende.

Alguns/mas professores/as não identificam o ludismo enquanto estratégia de aprendizagem, considerando-o um recurso insuficientemente eficaz na consolidação

e/ou promoção de aprendizagens. Como consequência, a dinamização de atividades desta índole, em contexto de sala de aula é, muitas vezes, tida como recurso secundário. Atualmente, os/as docentes encontraram-se perante um currículo formal<sup>29</sup> que tem de ser rigorosamente cumprido. Esta pressão colocada nos/as profissionais de educação acaba por levá-los/as a sentir-se receosos na utilização deste recurso, já que, por vezes, temem que, na prática, as atividades lúdicas os/as façam perder tempo, que, na sua opinião, deveria estar a ser utilizado para *avançar na matéria*. Dada a vincada diferença que identifiquei entre as preocupações que movem os profissionais de EPE e do Ensino do 1.º CEB, considero que estes são os principais fatores responsáveis pela descontinuidade existente entre os diferentes contextos, no que diz respeito à implementação do ludismo como promotor de ambientes de aprendizagem. Pessanha (2001) estudou esta questão, tendo concluído que raramente é aceite brincar nas salas de aula. Sobretudo a partir do Ensino Básico, é frequente ouvir o adulto comentar que “na aula trabalha-se, brincar é lá fora”. Este foi um dos motivos que me fez embarcar no desafio de compreender citações como esta, proferidas por tantos/as professores/as no nosso país.

Ferreira (2010, cit. in Morais, 2014) considera os/as professores/as como gestores do currículo e identifica duas dimensões dessa sua função. Uma delas consiste na gestão de um currículo formal, uniforme a nível nacional, que é definido pelo Ministério da Educação. Por outro lado, a outra função permite que os/as docentes façam uma gestão mais criativa e autónoma desse mesmo currículo, nomeadamente na vertente da construção curricular contextualizada. Com isto, apesar de os/as professores/as estarem limitados e condicionados, é-lhes conferida a autonomia que lhes permite inovar e recriar, adequando as orientações curriculares livremente. Deste modo, eles/as têm oportunidade de entrecruzar o didático e o lúdico, potenciando-os mutuamente, e transformando-os num projeto educativo-didático (Zabalza, 1992a). Por este motivo, considero que uma vez existindo espírito de iniciativa, vontade e constante formação por parte dos/as docentes, é possível dedicar tempo à realização

---

<sup>29</sup> Neste contexto, quando menciono currículo, pretendo referir-me aos programas e metas de aprendizagem que são traçados com base no mesmo e definidos pela DGE (Direção-Geral da Educação). Nas suas aceções mais comuns, o conceito de currículo é visto como o elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para o sistema escolar (Serra, 2004).

de atividades lúdicas, criando ambientes enriquecedores de aprendizagem. Segundo a minha experiência, esta é a perspectiva que se aproxima mais da realidade com a qual me irei deparar enquanto futura profissional de educação. O currículo vai muito para além dos conteúdos programáticos, o currículo é um “conjunto de aprendizagens que incluem as aprendizagens sociais, as aprendizagens inter-pessoais, as aprendizagens científicas, as aprendizagens funcionais, as aprendizagens linguísticas, as aprendizagens éticas, etc., etc.” (Roldão, 2001, p.19).

Aos/às educadores/as e professores/as cabe o papel de estudar e encontrar as diversas potencialidades inerentes ao jogo, sendo este uma tipologia de atividade da vertente lúdica e educativa, adaptando-o às características do grupo/turma e de cada criança individualmente, bem como aos objetivos a que se propõe. É fundamental que os/as profissionais de educação estejam cientes que a implementação do ludismo nas suas práticas educativas permite o desenvolvimento de diversas competências de modo a constatarem que realmente este é um recurso pedagógico enriquecedor.

É fundamental valorizar as aprendizagens, tanto em EPE como no 1.º CEB, muito embora, socialmente, possa haver uma desvalorização relativamente às mesmas em contexto de EPE. Procedendo a uma análise da organização do tempo e do espaço e da abordagem metodológica de ambas as etapas, pode concluir-se que a diferença está nas características próprias que cada uma apresenta (Bravo, 2010). Nomeadamente no JI, as crianças têm mais liberdade, podendo movimentar-se livremente pelo espaço, apesar das regras existentes, o que favorece as interações entre as crianças e também os momentos de brincadeira impulsionadores de descoberta e aquisição de aprendizagens. Por sua vez, no 1.º CEB encontramos um ensino formal onde a criança tem um “novo crescimento pessoal, um novo modo de participar da sociedade, de ter acesso a um novo tipo de conhecimento, de participar de uma estrutura educacional diferenciada” (Barbosa & Delgado, 2012, p. 139). Posto isto, é necessária a adaptação a um novo contexto, mais formal, onde serão exigidas outras responsabilidades e a aquisição de competências específicas que, direta ou indiretamente, não lhe conferem tanto espaço para vivenciarem momentos lúdicos.

Contudo, apesar das diferenças entre os dois ciclos educativos, é possível promover articulação, caso seja considerada a “conciliação de um campo extremamente flexível com outro em que o núcleo de aprendizagens essenciais se impõe” (Portugal, 2002,

cit. in Bravo, 2010, p. 37). Desta forma, deve encontrar-se estratégias facilitadoras, através de práticas educativas entre a EPE e o 1.º CEB, que permitam “aprofundar temáticas comuns, estreitar laços e limar arestas diminuindo os distanciamentos existentes” (Aniceto, 2010, p. 92), neste caso específico relativamente à questão da implementação de atividades lúdicas.

### **A ação – ambientes lúdicos no processo de ensino e de aprendizagem**

Através da ação de brincar, a criança adquire novos conhecimentos e habilidades, torna-se crítica e criativa, dedica-se, entrega-se, interage com o meio, com outras crianças e adultos e esboça felicidade no seu rosto. Desta forma, “a educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento” (Almeida, 1995, cit. in Santos, 2009, p. 17).

Por todos os motivos que têm sido apresentados, ao longo dos meus estágios pedagógicos procurei explorar, de forma prática e incisiva, a componente lúdica como ferramenta de ensino e de aprendizagem. O jogo foi um recurso pedagógico utilizado sempre que possível e quando considerado pertinente, tentando tirar partido das suas múltiplas potencialidades. Pretendíamos, assim, que as crianças construíssem um novo saber, estando inteiramente implicadas nesse processo, pois, como refere Serra (2004), “nos estudos difundidos no âmbito dos movimentos da Escola Nova e Escola Moderna, encontramos modelos cujas características realçam a importância da criança como ser activo, construtor da sua aprendizagem através do jogo” (p. 40-41). Ao jogar, as crianças conseguem simultaneamente divertir-se e aprender. O jogo cria um momento mágico em que a criança aprende, se estimula e desenvolve a nível social e cognitivo. Quando proporcionamos à criança um momento de jogo, estamos a criar um ambiente em que ela aprende efetivamente, através da exploração. Permite-lhe expressar a sua opinião, desenvolver os domínios intelectuais, físicos, morais e sociais (Chateau, 1961).

De um modo geral, todas as crianças mostram motivação e interesse quando lhes são propostas atividades mais dinâmicas. No estágio em JI foi-nos atribuída liberdade para dinamizar atividades deste cariz, porém, durante a intervenção em 1.º CEB houve um maior condicionamento, tendo a equipa de estágio que integrei sido alertada pela professora orientadora para a questão da gestão do tempo. Procurando corresponder ao esperado pela mesma e conciliando-o com as nossas próprias crenças, procurámos responder às suas indicações e sugestões, respeitando as metodologias por si adotadas. No entanto, conhecendo a pressão que a docente sentia, relativamente ao tempo disponível para a promoção da aprendizagem de todos os conteúdos indicados pelos programas curriculares, procurámos obter a sua aprovação. Esta, por sua vez, muito embora receosa mas crente dos benefícios deste recurso, aprovou a dinamização de algumas atividades lúdicas. Esta oportunidade permitiu-me consolidar a minha opinião sobre a importância do ludismo em contexto educativo, pois, como afirma Roldão (1999), o currículo é acima de tudo aquilo que os/as professores/as fizerem dele. Deste modo, conseguimos gerar um sentimento de surpresa por parte da professora titular, uma vez que a mesma nos comunicou que ficou surpreendida pelo sucesso das atividades junto dos alunos e pelo facto de verificar que tínhamos promovido, de facto, as aprendizagens previstas nas planificações, recorrendo a atividades lúdicas. Considero, no entanto, que a aquisição de conhecimentos por parte das crianças, promovida pela implementação da componente lúdica, foi possível devido à atribuição de coerência e sentido educativo e pedagógico, aquando da planificação e dinamização das atividades (Marchão, 2012). Esta experiência permitiu-me compreender que cabe aos/às professores/as gerir o cumprimento do currículo com a forma como dinamizam as atividades, uma vez que lhe é conferida essa autonomia. Aos/às mesmos/as compete também a preocupação de fazer uma escolha criteriosa do jogo que pretendem implementar, definir objetivos precisos e “ter um papel orientador e desafiador, começando por apresentar claramente as regras do jogo, exemplificando-as no princípio, ou mesmo jogando, para que, quando as crianças forem capazes de jogar sozinhas, possa colocar progressivamente questões mais complexas” (Moreira, 2004, p. 86). O jogo dramático foi um instrumento pedagógico que utilizámos, tanto na prática pedagógica em EPE, como em 1.º CEB. No que concerne ao estágio em JI, utilizámos este instrumento, pois o jogo dramático encarado com intencionalidade

educativa constitui para o/a educador/a um ótimo meio de conhecer e avaliar o desenvolvimento da criança. Por estes motivos, “todo o educador deve não só fazer jogar, como utilizar a força educativa do jogo” (Sousa, 1972, p. 24). Através da dramatização, o grupo representou os bons e os maus usos da água (cf. apêndice 37). Cada criança, por sua vez, representava uma ação à sua escolha e o restante grupo tinha de referir se se tratava de um bom ou mau uso da água. Esta atividade culminou na construção de um placard informativo elaborado pelas crianças, que foi exposto no momento da divulgação do projeto desenvolvido (cf. apêndice 13).

Para abordar a temática dos cuidados a ter na utilização dos transportes públicos, previsto no programa de Estudo do Meio do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, recorreremos igualmente à dramatização como forma de aprofundar, consolidar e avaliar os conhecimentos dos alunos, tendo em conta o respetivo conteúdo programático. Como refere Ryngaert (1981) “o jogo dramático é um instrumento de aprendizagem ao mesmo nível que outros instrumentos pedagógicos” (p. 210). Esta foi igualmente uma estratégia adotada, na medida em que “é através da actividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo (...) a conviver como um ser social (Pereira, s.d., cit. in Távora, 2010, p. 42). Em pequenos grupos e com recurso a objetos levados por nós, estagiárias, as crianças tinham a liberdade de encenar a personagem que quisessem [uma criança, um idoso, uma mulher grávida, etc.], simulando uma situação representativa de atitudes corretas a ter na utilização dos transportes públicos (cf. apêndice 38). Esta foi uma forma de as crianças espelharem a realidade do seu quotidiano, aprofundando conhecimentos a partir do jogo dramático de forma eficaz e prazerosa. O jogo apresenta, assim, a “particularidade de combinar a ficção, aliando-a com a realidade que as crianças refletem ao brincar, já que estas reproduzem através do jogo, do modo mais preciso, o que observam na vida das pessoas” (Correia, 1992, p. 42).

Pessanha (2001) salienta a importância do jogo dramático na educação das crianças, concluindo que, além de proporcionar competências lúdicas, também favorece a aquisição de competências cognitivas e linguísticas. O jogo dramático desenvolve igualmente os domínios afetivos, a criatividade, a imaginação, a concentração e a

cooperação. Por todos estes aspetos, entendemos que é benéfico promover muitas atividades dramáticas na sala de aula.

O jogo<sup>30</sup> que construímos como instrumento de divulgação do projeto, implementado com o grupo com o qual tive a oportunidade de intervir em JI, provocou muito entusiasmo por parte do mesmo (cf. apêndice 14). O jogo em questão tinha por objetivo que as crianças revissem e consolidassem o que tinham aprendido ao longo do desenvolvimento do projeto. Ao jogar, as crianças manifestaram os seus saberes e o seu *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004), tornando o projeto significativo. De acordo com Barbeiro (1998) “o jogo permite fazer a verificação de resultados, ficando estes disponíveis sem a dependência em relação ao professor, permitindo a auto verificação do grau de consecução dos objetivos ao longo do desempenho do jogo ou no seu final” (p. 19).

Através dos jogos, foi possível despertar o interesse e envolvimento, por parte das crianças que tiveram a oportunidade de visitar os momentos de aquisição de novos conhecimentos. Este jogo demonstrou os benefícios que a ludicidade pode proporcionar, se os/as educadores/as e professores/as tiverem em conta a importância da definição de conteúdos e das habilidades presentes, bem como o planeamento da sua ação com o objetivo do jogo não se tornar mero lazer. A jogar com regras, tem-se a percepção de que as crianças se sentem motivadas e que parecem ter prazer no esforço intelectual que lhes é pedido (Gomes, Ribeiro & Valério, 2009). O mesmo foi possível de verificar, na medida em que era evidente o entusiasmo das crianças ao ouvirem as perguntas para, conseqüentemente, poderem responder às mesmas, comprovando, por si, os novos conhecimentos que haviam adquirido.

Também como atividade integrada no projeto já mencionado no Capítulo II, no âmbito da Educação Financeira, foi desenvolvida a atividade “Uma aventura no hipermercado Jumbo” em contexto de 1º CEB. Esta foi uma atividade de carácter marcadamente lúdico, que exigia muito respeito, cooperação e concentração por parte

---

<sup>30</sup> O objetivo deste jogo era que as crianças respondessem às questões projetadas através de um *datashow*, que eram lidas por nós, estagiárias. Cada resposta estava associada a uma cor. Dessa forma, foram colados círculos com quatro cores, cada um deles correspondente a cada uma das respostas, em quatro colunas existentes no espaço destinado à realização do jogo. Após ouvirem a pergunta, as respostas e a respetiva cor de cada uma delas, as crianças deslocavam-se até à coluna que correspondia à cor/resposta correta.

dos alunos. A turma deslocou-se até ao hipermercado, onde foi organizada por equipas. Cada uma destas últimas transportava consigo uma lista de compras elaborada pela turma, com os ingredientes que teriam de comprar [ficticiamente]. Com esta atividade, pretendíamos que os alunos realizassem as compras, obedecendo à lista previamente elaborada, e escolhendo os produtos mais baratos e conseqüentemente poupar o mais possível no valor final. Depois da ida ao hipermercado os alunos foram encorajados a refletir sobre os seus raciocínios e a analisar os resultados obtidos (cf. apêndice 24). Foi uma atividade que implicou muita preparação prévia, a fim de garantir a perceção do “lúdico como algo significativo para a criança” (Santos, 2009, p. 18) e fazer com que as mesmas construíssem os seus conhecimentos indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Jogar com conceitos matemáticos, de acordo com o *Nacional Council of Teachers of Mathematics* (NCTM, 2008), oferece aos alunos muitas oportunidades para formular, discutir e resolver problemas complexos que requeiram um esforço significativo. Ao aprender a resolver problemas em matemática, os alunos irão adquirir modos de pensar, hábitos de persistência e curiosidade, e confiança perante situações desconhecidas. Esta visita de estudo foi enriquecedora, pelo facto de ter desempenhado uma importante função no desenvolvimento pessoal e social de todos os alunos. Conseguimos que esta fosse para além dos conteúdos que estavam associados à mesma, através da integração de saberes. Procurámos promover novas aquisições no domínio da comunicação com os outros, promover o desenvolvimento da autonomia das crianças, o espírito de equipa e de cooperação, e a capacidade de chegar a um consenso e de tomar decisões conjuntas. Desta forma, o jogo foi um recurso utilizado como forma de integração de saberes, inter-relacionando os conteúdos abordados com o mundo que as rodeia, potenciando o desenvolvimento da criança a todos os níveis. Ao jogar, a criança consegue ampliar as suas aptidões intelectuais, motoras, sociais e afetivas. Este instrumento é igualmente eficaz, na medida em que tem a capacidade de motivar, manter o interesse, proporcionar momentos de partilha e de cooperação e de levar à prática de vários saberes (Leite & Rodrigues, 2001).

Procurámos, junto das crianças, compreender o que as mesmas aprenderam com a visita de estudo ao hipermercado, tendo obtido respostas como “Aprendi que o importante não é ser o primeiro.”, “Aprendi a trabalhar em grupo.” “Aprendi a perder.”

(cf. apêndice 39). Estas respostas permitem-nos compreender que conseguimos fazer chegar outras mensagens para além dos conteúdos relacionados com a Educação Financeira. Posto isto, a ação transdisciplinar visa a compreensão do nosso universo através da articulação dos diferentes saberes, passando essa compreensão pela relação do indivíduo com o mundo, com os outros, consigo mesmo e também com o conhecimento formal e não formal (Barros, Mello & Sommerman, 2005).

Parafraseando Solé (1992) “brincar ocupa dentro dos meios de expressão da criança um lugar privilegiado. Não podemos considerá-lo só como um passatempo ou uma diversão: é também uma aprendizagem para a vida adulta” (p. 13). É indubitavelmente discutível que não basta apresentar um jogo ou uma atividade mais dinâmica e lúdica às crianças e deixá-las experienciá-lo sem orientação. É necessário que a intencionalidade educativa seja o alicerce da implementação dos recursos pedagógicos referidos. Rixon (s.d., cit in Barbeiro, 1998), refere que o/a professor/a que oferece mais garantias quanto à utilização dos jogos é o/a que refletiu acerca deles, que conhece os seus ingredientes e o modo como podem ser alterados para darem origem a diferentes atividades e desenvolverem novas capacidades nos participantes. A atividade reflexiva e ponderada permite que o/a educador/a e o/a professor/a ajam em conformidade com as finalidades que propõem ao planificar as atividades para as crianças. Cabe aos/às docentes pensar em quais os seus objetivos com a dinamização de determinada atividade, tendo em vista as potencialidades, fragilidades e interesses das crianças. Este ato reflexivo permite fazer o uso correto das atividades lúdicas, tendo em vista um alcance pedagógico, pois “além de fonte de prazer, o brincar é simultaneamente fonte de conhecimento” (Homem, 2009, p. 23).

## **CAPÍTULO V - EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM ENSINO DO 1.º CEB**



### 5.1 Motivar os alunos e desenvolver a sua autoestima: processos fundamentais na valorização das relações intrapessoais e interpessoais.



**Figura 1: Ilustração elaborada e oferecida por uma aluna**

Para alguns, a Figura 1 é apenas um desenho. Na verdade, trata-se de um desenho realizado por uma criança durante a minha prática educativa e que me foi oferecido, por se tratar da representação da minha ação em sala. Por esse motivo, a minha interpretação vai mais além desse significado, reflete muito mais do que um desenho. Mais do que retratar um momento, ele emite uma mensagem. Esta ilustração originou em mim um momento de conquista e contentamento, uma vez que vi refletido num desenho um dos objetivos e preocupações da minha prática, que é a utilização da informação de retorno [*feedback*]. Atribuo relevância à utilização desta estratégia, na medida em que o conhecimento dos resultados, por parte do aluno, é um fator decisivo na atividade pedagógica, caracterizando-se neste sentido como uma variável importante na determinação da eficácia e qualidade do ensino (Mota, 1989). O mesmo autor refere ainda a importância do papel do/a professor/a quando salienta os sucessos dos seus alunos ou os encoraja quando cometem um erro, desempenhando assim uma atitude estimuladora para as crianças (op. cit.). Posto isto, “proporcionar aos alunos um *feedback* regular e construtivo e desenvolver um diálogo acerca das suas aspirações e da evolução podem ajudar a aumentar o sentimento de confiança e a sua motivação” (Glauert, 2005, p. 82).

O respetivo desenho representa uma evidência da minha prática, sendo um testemunho que me fez acreditar, mais ainda, que consegui que o poder da minha

palavra chegasse até às crianças, deixando-me conseqüentemente motivada para evoluir na minha prática pedagógica.

A valorização, o respeito pelo outro e a interajuda são valores que tentei sempre inculcar nas crianças, pois considero essenciais para a existência de um ambiente agradável, tanto em sala de aula, como fora da mesma. Os valores em questão chegam a ultrapassar as paredes da escola, uma vez que fazem parte de mim e que movem as minhas atitudes, para além do contexto escolar. Um ambiente positivo é, conseqüentemente, motivador e propício a novas aprendizagens. Investigadores têm feito estudos sobre a influência do clima da sala de aula sobre a motivação dos alunos, e tem-se concluído que “os ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, por padrões elevados e por uma atitude afectuosa são mais conducentes à persistência por parte dos alunos” (Arends, 2008, p. 151). Isto porque, quando estamos na presença de pessoas que reconhecem o nosso valor e que nos ajudam a acreditar de que somos capazes, a nossa motivação e vontade de aprender aumentam. Drew, Olds e Olds (1989) consolidam esta questão, referindo que a motivação de uma turma reside no facto das crianças se motivarem mutuamente. Quando têm oportunidade para demonstrar as suas capacidades, o seu êxito serve de estímulo para as outras crianças e, quando as constantes numa classe são a cooperação e a participação, encontram sempre maneira de se ajudarem umas às outras.

Ao verificar que as minhas palavras eram reconhecidas pelos alunos, também eles me motivaram e fizeram com que acreditasse mais em mim e nas minhas capacidades, promovendo o desenvolvimento da minha autoestima. A relação afetiva que estabelecia com as crianças foi a minha principal fonte de força, que contribuía plenamente para o meu esforço e vontade de evoluir, objetivando corresponder às expectativas que as mesmas tinham em relação a mim. Sem o apoio e carinho das crianças não teria atingido um nível de motivação tão elevado, pois, quando os/as professores/as veem os seus estados emocionais frustrados, é provável que se sintam incompetentes. A motivação do desempenho, ou o empenho do aluno em aprender, é o aspeto mais importante no que diz respeito ao ensino (Arends, 2008), o que influencia significativamente a postura e predisposição do/a professor/a.

Após analisar esta situação, verifiquei que a motivação e o desenvolvimento da autoestima em sala de aula são processos recíprocos, uma vez que a minha autoestima

dependia da motivação dos alunos para aprender, bem como do seu bem-estar emocional. Por outro lado, a motivação dos alunos dependia da forma como eu apresentava os conteúdos, mas, acima de tudo, da tonalidade afetiva positiva que procurava estabelecer nas relações professor/a-aluno e aluno-aluno.

O termo *motivação* está permanentemente associado ao processo de aprendizagem e, através dela, os alunos podem chegar mais facilmente a um desempenho escolar positivo, atingindo resultados desejáveis (Moraes & Varela, 2007). O mesmo acontece com a *autoestima*, uma vez que esta engloba o valor que o sujeito atribui a si próprio e, se esta for positiva, contribui para um bom desempenho escolar, visto que este é condicionado pelas atitudes e sentimentos do aluno perante as situações que experiencia (Gomes, 2007).

A motivação é normalmente definida como o conjunto de impulsos desencadeados por necessidades que conduzem o comportamento de um indivíduo em direção à satisfação dessas mesmas necessidades (Monteiro & Pereira, 2002). É o que leva o indivíduo a agir para alcançar um determinado objetivo e o que o faz agir. Seagoe (1978) completa este conceito, definindo a condição motivadora como “qualquer condição que faça com que o estudante inicie uma atividade, permaneça empenhado nela e limite a sua atividade a essa particular tarefa” (p. 17).

A psicologia faz distinção entre dois principais tipos de motivação – intrínseca e extrínseca. “Quando um comportamento tem origem interna, no interesse e curiosidade próprios da pessoa, ou na pura satisfação de uma experiência, denomina-se motivação intrínseca” (Arends, 2008, p. 138). De facto, uma criança intrinsecamente motivada aprende sem recurso a elementos exteriores de carácter compensatório, ou seja, a criança envolve-se na tarefa pelo próprio prazer e satisfação que a mesma lhe proporciona (Marchiore, 2008). O sujeito move-se, primordialmente, pelo próprio gosto e não espera recompensas exteriores, porque se sente compensado apenas pelo facto de realizar o que gosta (Simão, 2005).

Contrariamente, a motivação extrínseca atua quando as pessoas são influenciadas por valores externos ou ambientais, tais como recompensas, punições ou pressões sociais, para uma determinada ação. Desta forma, um aluno motivado extrinsecamente fará as suas tarefas para satisfazer as exigências de alguém ou para obtenção de recompensas (Arends, 2008; Simão, 2005). Ambos os tipos de motivação são

importantes em sala de aula, porém, vários estudos comprovam que a motivação intrínseca é mais eficaz e permanente (Arends, 2008; Seagoe, 1978; Simão, 2005), como se pode compreender mais adiante.

No que concerne ao termo autoestima, este exprime o conceito que cada pessoa tem de si mesma, a partir da sua autoavaliação. É o grau de satisfação pessoal do indivíduo consigo mesmo e a atitude de aprovação que sente por si próprio, que decorre da relação entre os papéis desejados e os papéis desempenhados. Este conceito caracteriza-se igualmente pela sua componente avaliativa do nosso próprio valor e baseia-se em todos os pensamentos que vamos recolhendo sobre nós durante a nossa vida (Costa, 2001; Espada & Quiles, 2007). Posto isto, os termos autoconceito e autoestima estão intimamente relacionados, uma vez que o autoconceito “define o conceito que o indivíduo tem de si mesmo como um ser físico, social e espiritual” (Espada & Quiles, 2007, p.8) e é derivado do “autoconhecimento adquirido ao longo dos períodos de desenvolvimento, que culmina num sentido de Identidade” (Simões, 1997, p. 201). Por sua vez, a autoestima apresenta-se como a conclusão do processo de autoavaliação do conceito que cada um tem de si mesmo. Assim, “a autoestima melhora ou piora conforme o autoconceito” (Espada & Quiles, 2007, p. 12).

A autoestima positiva é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as crianças com elevada autoestima encontram-se bem consigo mesmas, aceitam-se como são, fazem as tarefas com otimismo e reconhecem os seus sucessos e erros (Ruiz, 2008). Desta forma, estão mais seguras das suas capacidades, o que as faz ser mais determinadas a alcançar os seus objetivos (Duclos, 2006) e conseqüentemente mais motivadas e seguras para aprender. Posto isto, considerei pertinente enveredar por esta temática, enfatizando a importância das relações intrapessoais e interpessoais na promoção da motivação e da autoestima. Isto porque, a maioria das situações da nossa vida quotidiana e, conseqüentemente, o bem-estar psíquico e emocional de cada pessoa, envolvem e dependem do relacionamento com os outros. As relações interpessoais são, desta forma, a mais importante fonte de gratificação, companheirismo e prazer para a maioria das pessoas e, em contrapartida, “a incapacidade para iniciar e manter relações é a causa de angústia e solidão, mesmo na infância” (Ladd, 1990, cit. in Katz & McClellan, 2001, p. 12). É igualmente

relevante fazer referência às relações intrapessoais, uma vez que estas influenciam as demais, pois

a forma como se estabelece a interpessoalidade depende, inteiramente, da forma como se estabelece a intrapessoalidade. Se o estabelecimento de relações interpessoais for positiva conduz a uma relação de reciprocidade, de assimetria e de verdade, se, contrariamente, for negativa, pode conduzir a conflitos interpessoais que podem advir de disfuncionamentos ou desequilíbrios a nível intrapessoal (Almeida, 2001, p. 188).

O/a professor/a desempenha um papel preponderante nos referidos processos e, segundo um estudo desenvolvido por Richard Schmuck e Patricia Schmuck, “as *comunidades de aprendizagem*<sup>31</sup> positivas são criadas pelos professores, quando estes transmitem competências de relacionamento interpessoal e colectivo com os seus alunos, e quando ajudam o desenvolvimento da sala de aula enquanto grupo” (Arends, 2008, p. 146). O processo de transformar as salas em comunidades de aprendizagem requer que o/a professor/a corresponda às múltiplas características dos seus alunos (op. cit.) e, para isso, é necessário considerar as características e necessidades individuais de cada um deles, os seus interesses, potencialidades e fragilidades, bem como as características da turma como um todo.

Os processos de comunicação, bem como a amizade e coesão entre a turma, foram aspetos aos quais atribuí um elevado grau de prioridade para a criação de um bom clima de sala de aula, transmitindo o mesmo aos alunos. Drew et al. (1989) afirmam que, para a criação de um ambiente educativo propício ao desenvolvimento das crianças, é essencial que o/a professor/a conheça bem não só todas elas, mas também as condições ambientais que as levam a agir. O estabelecimento de uma relação afetiva entre professor/a-aluno é essencial para que o/a professora/a possa tornar-se amigo e conselheiro dos seus alunos, os possa ajudar, animar e manter vivo o seu desejo de

---

<sup>31</sup> O conceito de *comunidade de aprendizagem* é o fator mais importante da dimensão social da vida das salas de aula. É um contexto no qual os seus membros têm objetivos e relações em comum e se preocupam uns com os outros (Arends, 2008).

aprender. Nesta linha de pensamento, refiro que quis dar-me a conhecer primeiro como pessoa e depois como professora, nunca ignorando que era um modelo para os alunos. Senti essa necessidade, porque um dos meus papéis basilares em sala de aula foi o de amiga, pois, na minha perspetiva, se as crianças me olharem como uma pessoa que também tem histórias e sentimentos para partilhar e transmitir, farei com que cada uma delas esteja mais motivada para aprender. Estou convencida que se partilhar com elas o que sou, o que é a minha vida e as coisas de que gosto, as incentivo a fazer o mesmo, isto é, “a partilhar comigo o que veem, fazem, sentem e dizem, o que as leva a ler e a escrever, e isso é no fundo, o que se deve fazer numa escola” (op. cit., p. 78-79).

Desta forma, a criança sabe que, ao sair de casa diariamente, irá dirigir-se para um local onde será bem acolhida, ouvida e respeitada. Na minha opinião, um/a professor/a pode ser visto/a como um/a amigo/a mais velho/a, receptivo/a aos pedidos de ajuda, atento/a aos problemas e dificuldades ou até mesmo a prever o que poderá atormentar os alunos, com base no que conhece deles. Ao mostrar o meu afeto pelas crianças estou igualmente a fomentar uma autoestima positiva, na medida em que as interações afetivas bem consolidadas permitem a construção da autonomia. Quando esta é bem estabelecida, conduz progressivamente à individualização, favorecendo o advento da empatia e de comportamentos de socialização. Inerentemente a esse meio fecundo de elogios e de encorajamentos, a criança começa a ter iniciativa, capacidade indispensável à formação do amor-próprio, ou melhor, de uma elevada autoestima, um dos pilares da resiliência (Almeida, 2001).

Compete ao/à professor/a propor atividades que fomentem o envolvimento dos alunos na aprendizagem. No entanto, é igualmente essencial promover atitudes positivas, considerando a tonalidade afetiva, a fim de o aluno reconhecer que tem um papel ativo dentro da sala de aula e que é um sujeito dotado de competências. É necessário que os alunos se sintam valorizados e percecionem que a sua vontade de aprender é reconhecida, a fim de os/as professores/as garantirem a manutenção do seu envolvimento, motivação e autoconfiança no processo de aprendizagem. Por esse motivo, procurei apoiar as crianças nas suas dificuldades com reações positivas e encorajadoras, celebrei os sucessos e lidei com o erro com naturalidade e disponibilidade. Fi-lo, pois acredito que a educação deve favorecer atitudes positivas, que estão na base da aprendizagem, nomeadamente, autoestima positiva, curiosidade

e sentimento de ligação ao mundo até porque “quanto mais elevada é a autoestima de uma criança melhores notas terá na escola” (André & Lelord, 2000, p. 105).

Para que seja desenvolvida uma autoestima positiva é essencial que cada aluno se sinta plenamente realizado. Para isso, há que fomentar o sentido de segurança, de identidade, de pertença e de competência por parte do aluno. Estes desenvolvem-se, naturalmente, a partir de processos cognitivos e afetivos, e permitem que os alunos se sintam bem relativamente às suas características pessoais (Laevers & Portugal, 2010). Deste modo, ao elevar a autoestima dos alunos, também a sua motivação aumenta, refletindo-se na sua vontade em aprender e nas suas participações ativas e consequentemente na minha motivação e autoconfiança para os fazer aprender.

Uma outra estratégia por mim utilizada para elevar a motivação dos alunos em sala de aula, fazendo-os sentir sujeitos competentes e com significância, consistiu em tirar partido dos objetos e das experiências que partilhavam, relacionando-os com os conteúdos programáticos. É essencial que o/a professor/a estabeleça uma relação de empatia com os alunos, a fim de perceber o mundo aos olhos dos mesmos. A promoção da autoestima deve ser pautada por um ambiente de aceitação constante, que só é possível se o/a professor/a possuir boas qualidades empáticas (Lawrence, 2006) e, para isso, é necessário que se acredite que cada criança pode aprender e que todas veem o mundo através da sua própria lente. Intentei favorecer a autoestima de todos os alunos, mostrando-me sempre disponível em ouvi-los, bem como interessada pelas histórias que partilhavam comigo e partilhando histórias pessoais. Esta é uma estratégia que valoriza as origens da criança, gerando uma sala de aula compreensiva e promovendo a motivação e empenho através das relações interpessoais. Citando Almeida (2001), “o desenvolvimento humano é hoje tomado, sobretudo, como um fenómeno interactivo, entre o sujeito e o meio, fruto dos seus contextos de vida e das suas potencialidades não esquecendo, contudo, a forma como vai integrando as experiências e as vivências” (p. 186).

Como foi anteriormente referido, existe uma relação de influência e reforço mútuo entre a autoestima do aluno e o seu sucesso escolar. Para um aluno estar receptivo a novas aprendizagens é fundamental que seja autoconfiante, que se valorize e que tenha uma autoestima positiva. Podemos, assim, compreender que uma elevada autoestima fomenta a aprendizagem e o rendimento escolar. Contrariamente, uma baixa

autoestima [ou autoestima negativa], pode afetar o êxito escolar, produzindo, desta forma, um círculo vicioso resultante da correlação entre a autoestima e a aprendizagem escolar (Arándiga, 1998).

A atribuição do reforço social<sup>32</sup> através de expressões como “Boa!”, “Muito bem!” “Parabéns!”, de palmas silenciosas (cf. apêndice 40) e de sorrisos após a realização de um exercício/atividade, foi igualmente uma estratégia que implementei para fomentar o sentimento de competência, uma vez que este é um alicerce da autoestima. Arends (2008) faz referência à *teoria da disposição das necessidades* estudada por David McClelland (1958), Atkinson e Feather (1966) e Alschuler, Tabor e McIntyre (1970), sugerindo esta que os indivíduos são motivados para agir e investir energia na prossecução de três fins: sucesso, relacionamento e poder (op. cit.). Numa outra perspetiva, de acordo com esta teoria, os/as professores/as manifestam motivos de sucesso quando se esforçam por dar uma boa instrução e agir como profissionais competentes. No que concerne aos motivos de relacionamento, estes ganham relevância quando os alunos e os/as professores/as valorizam o apoio e a amizade dos seus colegas. Por último, a motivação direcionada para a influência pode ser observada nos alunos que se esforçam por ter um maior controlo sobre a sua própria aprendizagem, e nos/as professores/as que se empenham em ter algo mais a dizer na forma como as escolas são geridas (op. cit.). A referida teoria abrange a *teoria da atribuição causal*<sup>33</sup>, estudada por Bernard Weiner (s.d.), tendo esta especial importância para os/as professores/as, sendo “baseada na proposta de que o modo como os indivíduos percebem e interpretam as causas dos seus sucessos e fracassos é o principal determinante da sua motivação para o sucesso, mais do que as necessidades inatas” (op. cit., p. 142).

As duas últimas teorias referidas realçam a importância da utilização da motivação intrínseca, partindo dos interesses e da curiosidade dos alunos, tendo sido a este tipo de motivação a que atribuí maior relevância. Isto, porque “os únicos incentivos

---

<sup>32</sup> Esta técnica inclui os elogios, a atenção positiva e o feedback positivo (Lopes & Rutherford, 2001).

<sup>33</sup> A teoria da atribuição insere-se na categoria da teoria cognitiva. Esta última constitui uma perspetiva sobre a motivação humana e “os estudiosos da motivação cognitiva acreditam que os indivíduos são levados a agir pelo seu pensamento” (Arends, 2008, p. 142).

permanentes são os intrínsecos, que permite manter a eficiência durante longos períodos de trabalho” (Seagoe, 1978, p. 28). Por sua vez, a motivação extrínseca tende a ser mais temporária e varia com o grau de estabilidade emocional do aluno. Contudo, compete ao/à professor/a adequar o tipo de motivação considerando as especificidades de cada aluno, pois os alunos que têm “um alto grau de estabilidade emocional ganham pouco com a adição de incentivos extrínsecos, ao passo que os alunos com distúrbios emocionais respondem mais às pressões extrínsecas” (op. cit., p. 28).

No sentido de ir ao encontro dos interesses e dos valores intrínsecos dos alunos, planificámos e desenvolvemos atividades que promovessem o diálogo, a partilha de experiências, e que os fizesse relacionar os novos conhecimentos com situações práticas da vida quotidiana para que, assim, atribuíssem significado às novas aprendizagens. Procurámos igualmente que os conteúdos programáticos fossem entusiasmantes para os alunos, através da forma como os apresentávamos e como nos expressávamos. Como evidência apresento o momento em que foi feita a explicação prática do conceito matemático de *terça parte*, em que foi levado um bolo que se dividiu por três partes iguais, após a discussão com os alunos acerca dessa mesma divisão (cf. apêndice 41). Foi uma atividade a partir da qual promovemos um ambiente de aprendizagem e de descoberta, que cativou os alunos, deixando-os atentos e interessados, o que os incentivou a debater ideias, a descobrir e a compreender o conceito de *terça parte*.

A teoria da aprendizagem social, uma teoria estudada por Bandura (s.d., cit. in Arends, 2008), enfatiza que “a motivação é o produto de duas coisas: as expectativas de um indivíduo sobre as suas probabilidades de alcançar um determinado objectivo, e o grau de valor ou satisfação que irá obter se alcançar esse objetivo” (p. 142). Posto isto, se um aluno souber que vai realizar uma atividade prazerosa para si, irá trabalhar de forma mais motivada e persistente. Assim, procurámos criar tarefas de aprendizagem que fossem possíveis de ser realizadas com sucesso por parte dos alunos, através de um equilíbrio a nível do grau de dificuldade. Isto porque, apesar das atividades mais complexas poderem despertar um sentimento de frustração, as atividades demasiado fáceis também não são motivantes para os alunos, pois estes não veem conquista nas mesmas. Amaya-Williams, Diaz e Neal (1990, cit. in McMahon,

2000), mencionam que “*a teacher who scaffolds*”<sup>34</sup> mantem determinada tarefa a um nível adequado de dificuldade, incentivando sempre a aprendizagem autónoma, de forma a evitar frustrações desnecessárias.

Estas experiências requerem um nível apropriado de desafio e, para isso, é necessário proporcionar situações em que “o desafio de dada actividade de aprendizagem corresponda ao nível de capacidade do aluno. Deve ser exigida toda a capacidade que os alunos têm, mas a actividade não pode ser difícil ao ponto de frustrar a sua participação” (Arends, 2008, p. 158). Diaz et al. (1990, p.40, cit. in McMahon, 2000), refere ainda que “the teacher who scaffolds, demonstrates and models successful performance while keeping the task at a proper level of difficulty, avoiding unnecessary frustration and encouraging children’s independent learning” (p. 419). Quando o aluno atinge dado grau de satisfação e sentimento de competência, diz-se que está perante uma experiência de fruir, definindo-se as mesmas por um “estado de experiência ótima”, em momentos da vida das pessoas em que estas experimentam um envolvimento e concentração totais, assim como fortes sentimentos de satisfação (Arends, 2008). Com o nosso apoio, foi possível que as crianças passassem de um nível para outro, superior, incitando um sentimento de sucesso. As crianças, através do nosso suporte, sentiram-se competentes e, como resultado disso, motivadas a superar novos níveis do seu desenvolvimento. Através do processo *scaffolding*, introduzido por Bruner, o/a professor/a tem como objetivo estimular a criança a resolver determinado problema, colocando andaimes que a permitam estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência (Rogoff, cit. in Vasconcelos, 1997).

Desenvolvemos diversas atividades que exigiam que os alunos tivessem espírito de equipa e que soubessem trabalhar em grupo. Lipton & Oakes (2003) salientam a importância de os alunos realizarem tarefas em grupo, fazendo contribuições de acordo com os seus conhecimentos, interesses e capacidades. Como exemplo de uma dessas atividades refiro o *peddy paper* (cf. apêndice 21) realizado no âmbito do projeto de Educação Financeira já mencionado. Este jogo exigia cooperação por parte dos alunos

---

<sup>34</sup> Bruner (1985) usou o termo *scaffold*, em português, andaime, como um rótulo para a retirada gradual do apoio dos adultos em função do crescente domínio da criança relativamente a uma determinada tarefa (McMahon, 2000).

e a consciência de que cada elemento do grupo constituía parte do todo, ou seja, que era parte integrante da equipa. Era igualmente essencial a consideração das opiniões dos diferentes elementos do grupo, na medida em que todos tinham de estar de acordo a fim de haver consenso na resposta atribuída. Como defende Seagoe (1978) a cooperação conduz a reações positivas na direção de outros, liberdade social e identificação com o grupo. Com o apoio entre crianças em níveis de desenvolvimento diferentes, foi possível verificar que todas se sentiram competentes. Uma por conseguir ajudar, e outras por terem aprendido com os colegas. Esta interajuda promove um sentimento de competência por parte de todos os alunos, sendo este o principal fator motivacional. Vygotsky dá grande ênfase à interação social, na qual sustenta a sua perspetiva socio construtivista de aprendizagem, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>35</sup>, mencionando que Vygotsky afirma que o que uma criança consegue fazer em cooperação hoje, conseguirá fazer sozinha amanhã (McMahon, 2000). Ao refletir sobre esta abordagem, concluí que não só cada uma criança aprendeu comigo, mas também eu aprendi com cada uma delas. Foi notável, ao longo do estágio, a dependência entre o meu crescimento pessoal, afetivo e profissional e o crescimento cognitivo e emocional da criança, a fim de criar um bom ambiente de aprendizagem, uma vez que “o alto grau de motivação (...) tem a sua origem nas complexas influências recíprocas entre as crianças, o meio ambiente e os professores” (Drew et al., 1989, p. 27). O mesmo foi possível pela importância que atribuí às variáveis afetivas e cognitivas da motivação, em busca da estimulação do interesse dos alunos pela aprendizagem. Deste modo, penso ter alcançado uma das grandes finalidades do processo de ensino e de aprendizagem, o crescimento mútuo.

---

<sup>35</sup> A ZDP é um conceito proposto por Vygotsky (1991) definindo-se pela “distância entre o nível de desenvolvimento actual determinado pela solução de problema individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problema com a orientação ou colaboração de parceiros mais capazes” (Cunha, 2003, p. 97).

## **5.2 A sala de aula como espaço de participação: os alunos como atores no processo de ensino e aprendizagem**

Participar, é dar espaço para pensar sobre si próprio. É aprender a conhecer-se e a aceitar-se nas suas diferenças e limites, é o caminho para o respeito por si e pelo outro. Participar é dar opinião, é desenvolver as capacidades de diálogo, escuta, negociação e escolha na articulação dos vários saberes. É a apropriação de competências enquanto pessoas capazes de exercer o seu direito de cidadania (Távora, 2010, p.35).

Uma das problemáticas mais desafiantes da minha atividade pedagógica em contexto de 1.º CEB foi a de oferecer às crianças um palco em que as mesmas fossem as protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo das minhas práticas, pude observar que, em grande parte dos casos, a elaboração de materiais, [como é o exemplo dos instrumentos de pilotagem], a escolha das atividades, a definição dos tempos e a organização do espaço físico apenas ao/a professor/a diziam respeito.

Apesar das significativas evoluções que têm vindo a ser fomentadas pela Sociologia da Educação e pela Pedagogia, no que respeita à forma como a criança é vista educacional e socialmente, ainda são alguns/mas professores/as que refletem nas suas práticas a adoção de pedagogias transmissivas. Uma possível justificação pela persistência e resistência por esta escolha unidirecional dos saberes transmitidos prende-se, como salienta Oliveira-Formosinho (2007), com o facto da simplicidade, previsibilidade e segurança da sua concretização, pois ele representa um processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas desligadas da interação com outros polos.

Por consequência desta análise e tendo deparado esta realidade em contexto de estágio, questioneei-me acerca do facto de esta conceção de participação, que aqui exponho, ser possível de realizar ou ser fruto de uma idealização minha. Talvez o facto da participação dos alunos nos processos socioeducativos implicar que manifestemos

o total reconhecimento das suas capacidades de pensar e de agir sobre si próprias seja a explicação. Ou possivelmente me faça ainda alguma confusão nunca ter contactado com a realidade em que o adulto se coloca em situação de partilha de poderes e de tarefas que, tradicionalmente, lhe estão destinadas, como a planificação de atividades, a gestão do espaço físico e a definição de regras. É um assunto que desperta algumas interrogações, uma vez que contempla aspetos que funcionam em prol do conforto, bem-estar e desenvolvimento das crianças. Partindo destas conceções do desenvolvimento do processo educativo, nesta experiência-chave pretendo apresentar algumas dicotomias que considero existir entre as duas formas distintas de *fazer* pedagogia, – através da transmissão e através da participação.

Fala-se em *escutar as vozes das crianças* (Clark & Moss, 2001; Ferreira 2010; Gambôa, 2011; Tangen, 2008). O facto é que esta citação remete para muito mais do que, simplesmente, ouvir as crianças. É insuficiente que as vozes das crianças sejam ouvidas. É essencial que as mesmas sejam escutadas e tidas em consideração, mostrando-lhes que as suas vozes são valorizadas, a partir de evidências. Segundo Ferreira (2010) dar voz às crianças não pode ser confundido com o mero ato de deixá-las falar. Dar-lhes voz implica uma escuta atenta e interessada por parte do investigador. Tangen (2008) acrescenta que escutar e dar resposta às necessidades das crianças são consideradas condições inequívocas de boas práticas. Távora (2010) advoga que as crianças representam o futuro do mundo, devendo, assim, ser consideradas como sujeitos de direitos com *voz e ação* na construção do seu conhecimento sobre os direitos e deveres, reportando à realidade do seu quotidiano, na sua dimensão de cidadãos. Apenas dessa forma as crianças terão a perceção de que estão a ser valorizadas, de que as suas opiniões e atitudes refletem as suas competências e que desempenham um papel ativo e com significado num mundo para além do seu. Esta é uma questão essencial quando nos referimos à pedagogia em participação. Isto porque, a democracia está no coração das crenças, valores e princípios da referida pedagogia. Quando o ponto de partida é a democracia, como crença e valor fundador, não se trata de um otimismo ingénuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente

(Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2011). Para que isto aconteça, é fundamental adotar uma diferenciação pedagógica, em que os ritmos de aprendizagem/trabalho de cada aluno sejam respeitados, bem como as características, interesses, escolhas e preferências de cada um deles, o que nem sempre se verifica em contexto educativo. No sentido de promover a participação ativa das crianças, durante a minha prática educativa, procurei assumir um papel de observadora participante, uma vez que quanto mais espaço for atribuído às vozes das crianças, mais serão os conhecimentos que podemos obter sobre o que pensam, sabem e sentem. Observar torna-se assim uma atitude ativa, que deve ser caracterizada por escutar atentamente e mostrar a disponibilidade dando espaço à criança. Neste sentido, a observação nunca é neutra, mas sempre reveladora de olhares, interrogações e pontos de vista próprios de quem observa (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Muitas vezes movidos pela pressão dos exames finais do 1.º CEB, nem sempre os/as professores/as atribuem tempo a cada criança para se expressar, acabando a sua voz por não contribuir para as tomadas de decisão. Este posicionamento culmina em planificações pouco flexíveis, elaboradas pelos/as professores/as. Esta situação relaciona-se com as metodologias adotadas, baseadas na pedagogia transmissiva, que concebe a distribuição de informações uma função quase exclusiva do/a professor/a. Segundo Marques (1985) a *unidireccionalidade* e *uniformidade* são as características assumidas pela versão tradicional desta função. Abunda a uniformidade, porque ignora a especificidade de cada aluno e a unidireccionalidade, porque o poder de distribuir informações está reservado a um dos sujeitos da relação pedagógica, a funcionar como sujeito emissor: o/a docente.

Com a reflexão mais aprofundada desta problemática não pretendo refutar as teorias transmissivas, mas sim refletir e indagar acerca de quais os benefícios associados ao modo de aplicar a pedagogia em participação. Durante a minha prática, procurei tirar partido dos movimentos de renovação pedagógicos, férteis em modelos para uma pedagogia da participação, que autores como Dewey, Malaguzzi, Freinet, Montessori, entre outros, funcionaram como fonte inspiracional constante, a partir dos quais compreendi as complexidades da antedita pedagogia (Oliveira-Formosinho, 2007).

“A participação apresenta-se (...) como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que promove direitos para a infância e, portanto, a promoção dos direitos de

participação, nas suas várias dimensões, assume-se como um imperativo da cidadania da infância” (Tomás, 2007a, p. 45). Este é um dos motivos que me faz considerar fundamental adotar pedagogias participativas, já que ambiciono proporcionar uma realidade em que os alunos participem verdadeiramente na tomada de decisões no processo de ensino e aprendizagem. A citação expressa pela autora reflete que tem existido uma evolução com vista à melhoria da qualidade de vida de todas as crianças. Essa melhoria é sustentada em direitos e deveres e visa educar as crianças para a cidadania. Estas são questões que fazem com que a atual concepção de criança não possa ser desvalorizada nem posta de parte pelos/as professores/as.

Na idade média, o conceito de infância pouco ou nada significava e “não era atribuído qualquer estatuto social às crianças, nem autonomia existencial, sendo consideradas como meros seres biológicos” (Ferreira & Fontes, 2008, p. 108). As crianças eram consideradas pequenos adultos e, como tal, qualquer aprendizagem que lhes era transmitida visava apenas a evolução dessa “insignificante” etapa da vida para a que realmente importava, a etapa do ser *útil, pensante e ativo* na sociedade – a da vida adulta. Paraphrasing Tomás (2007a) “o conceito de participação hegemónico, que vigorou até à década de 90 do século 20, adoptava exclusivamente uma focalização adulta e uma intervenção que se fazia de cima para baixo, dos adultos para as crianças” (p. 47). Ser criança implicava não ter qualquer estatuto social e/ou autonomia existencial.

Contudo, esta forma de encarar o papel das crianças na sociedade sofreu grandes modificações e, com o decorrer do tempo e uma progressiva tomada de consciência, passou-se a considerar a infância como uma fase importante do desenvolvimento humano (Sarmiento, 2004) e como “uma categoria socio-histórica geracional, como uma estrutura geracional e como um espaço social dentro do qual as crianças, enquanto atores individuais e coletivos empenhados em agir nos seus modos de vida, se constituem activamente como crianças” (Ferreira, 2010, pp. 154-155). Deste modo, o seu papel passou a assumir maior relevo, com uma progressiva tomada de consciência social da existência da infância. Atualmente, a Sociologia da Educação compreende as crianças como “actores sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, implicando não só o reconhecimento formal de direitos mas também as condições do seu exercício por meio de uma plena participação” (Tomás, 2007a, p. 45).

Todas estas constatações e evoluções requerem “o abandono do paradigma tradicional de abordagem da infância – paradigma da *criança-objecto* – para um novo paradigma – *paradigma da sociologia da infância*, que a considera como um actor social” (Ferreira, 2004, cit. in Ferreira & Fontes, 2008, pp. 109-110). As pedagogias participativas levam, segundo Cardoso (2010), à rutura das práticas pedagógicas tradicionais de transmissão de conhecimento, uma vez que encaram a criança como “activa, consciencializada do seu próprio poder, implicada e envolvida, na convicção de que é importante e pode e sente que dará um contributo para a vida social” (p. 4).

Malaguzzi (1999, cit. in Rinaldi, 2006) considera que devemos valorizar o enorme potencial e poder que as crianças possuem. Trata-se também de colocar o adulto em situação de partilha de poderes que, maioritariamente, lhe são destinados somente a ele, uma vez que:

when the child dies, the teacher dies as well, because the teacher's goal is the same as that of the children: to find meaning in her work and in her existence, to see value and significance in what she does, to escape from being indistinct and anonymous, to be able to see gratifying results from her work and her intelligence (op. cit., p. 56).

Importa deixar claro que partilhar com as crianças o seu processo educativo, do qual elas são as principais intervenientes, não se trata apenas de lhes pedir opinião sobre um ou outro assunto, mas de as fazer sentir-se informadas e totalmente integradas nos diversos aspetos de, por exemplo, planificação, gestão do tempo e organização do espaço. Parafrazeando Epstein (2003), “children who were given more opportunities to plan and reflect on their own activities scored higher on measures of language, literacy, social skills, and overall development” (pp. 2-3). No entanto, para tal, é fundamental que um/a professor/a saiba escutar as crianças e que as valorize, espelhando essa valorização na sua prática, onde as suas opiniões sejam tidas em consideração nas planificações, ações e avaliações do ambiente educativo. Mais especificamente, é necessário que o/a professor/a decida horários, planeie atividades, levante projetos, distribua tarefas com [e não para] as crianças (Niza, 2012). Epstein (2003) realça uma questão crucial no processo de ensino e aprendizagem, que é a

imprescindibilidade do/a professor/a prestar atenção ao que as crianças dizem e fazem, pois dessa forma estará a aprender mais sobre o que estão a pensar, o que torna possível o facto de, posteriormente, escolher as estratégias mais apropriadas para apoiar as crianças na conceção das suas ideias e considerar a hipótese de as implementar.

Os momentos em que tive uma maior oportunidade de me inspirar na pedagogia em participação foram os inerentes ao desenvolvimento do projeto, no âmbito da Educação Financeira. Foi através da metodologia de trabalho de projeto que os alunos tiveram a oportunidade de usufruir de uma maior liberdade de escolha, participando na construção do caminho que percorremos juntos. Deste modo, a participação assumiu um carácter mais organizado, efémero e coletivo, sendo estas dimensões características de um âmbito mais circunstancial de participação (Tomás, 2007a). A metodologia de trabalho por projeto foi a chave para que a pedagogia em participação fosse concretizada por nós, uma vez que esta é uma metodologia que promove ambientes através dos quais as crianças são consideradas exploradoras ativas das suas descobertas. Segundo Katz (2004, cit. in Vasconcelos et al., 2012), trata-se de “uma metodologia comprovadamente eficaz, no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (p. 7). Assim, os alunos foram os principais responsáveis, não só pela organização e análise da informação recolhida, mas também fizeram parte integral da planificação e desenvolvimento do projeto. As suas ideias e sugestões foram sempre tidas em consideração, sendo elas o motor de todas as atividades dinamizadas ao longo do projeto. As decisões finais foram tomadas considerando o conhecimento e consentimento das crianças, pois participar significa “influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2007a, p. 49).

Muito embora a situação-problema não tenha sido uma escolha intencional da turma, uma vez que se tratava de um projeto que partiu do AE, durante a minha atividade pedagógica procurei responder aos objetivos traçados pela instituição, salvaguardando o direito à participação das crianças. Sabendo da importância do papel do/a professor/a, que surge enquanto modelo, procurei esclarecer as crianças sobre os

assuntos que se revelaram mais complicados e assumi uma prática desafiadora, provocando os alunos no sentido de estimular o seu desejo de descobrir. “As crianças também são atores sociais [competentes] pelo que a valorização da sua ação e da sua voz é imprescindível (...), obviamente com competências diferentes dos adultos” (Tomás, 2007a, p. 52).

A referida metodologia dá ênfase à participação ativa da criança na construção do seu próprio conhecimento, refletindo e tornando-se autónoma na procura de soluções que lhe permita ultrapassar os obstáculos que enfrenta. Esta metodologia ativa e dinâmica, que convida as crianças a agir, a transformar e a descobrir, distingue-se das pedagogias transmissivas, que promovem ambientes de aprendizagem passiva, verbal e teórica. Através da metodologia de trabalho de projeto, um/a professor/a é convidado/a a ceder às crianças o lugar central do processo educativo, o/a professor/a deixa de ser o/a ator/atriz principal na construção e aquisição de novas aprendizagens, passando a ter essencialmente um papel de orientador/a, partilhando com as crianças as decisões inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, “ao trabalhar com projetos, é possível desenvolver competências, propor tarefas complexas e desafios que estimulem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e completá-los, tornando-os sujeitos e atores do seu próprio conhecimento (Oliveira, 2006).

A já referida visita de estudo, a ida ao hipermercado, foi uma atividade em que as crianças foram as principais intervenientes. A ideia de fazer uma ida às compras foi proposta pelos alunos, sendo que os mesmos propuseram fazê-lo na sala de aula, de forma fictícia. Porém, dada a importância de transformar o espaço envolvente em locais de exploração e de aprendizagem, sugerimos a organização de uma visita de estudo ao hipermercado, com o intuito de que a atividade se tornasse mais próxima da realidade. Isto, pois as visitas de estudo são um recurso bastante enriquecedor na aprendizagem, na medida em que, quando levadas a cabo com objetivos educacionais, possibilitam a observação de objetos de estudo nos seus locais funcionais (Krepel, 1987, cit. in Almeida, 1998). A eficácia das visitas de estudo tem sido considerada tanto por razões de ordem psicológica como epistemológica, pelo facto de ser um recurso que promove a motivação dos alunos e porque está associado a processos investigativos, respetivamente (op. cit.). Com isto, a aprendizagem em contextos

informais, relaciona-se com a perspetiva social construtivista, uma vez que esta preconiza que a aprendizagem do indivíduo não é apenas o resultado de um processo interno, mas resulta também das interações que estabelece com o mundo social (Hodson, 1998). Vygotsky (1978, cit. in Coltman & Whitebread, 2008) reforça que as crianças aprendem de forma mais eficaz dentro de um contexto social. Posto isto, foram as crianças que programaram as questões inerentes à realização da visita. Procedeu-se à discussão acerca do que iria ser comprado, a fim de elaborar uma lista de compras comum para todos os grupos. Coube igualmente aos alunos a tarefa de constituição dos grupos, não tendo sido necessário fazer nenhum reajuste nos mesmos, uma vez que as crianças tiveram a sensibilidade de se agrupar consoante as suas potencialidades e fragilidades. Os alunos mais competentes, experientes e autónomos agruparam-se com os menos independentes e com algumas dificuldades de aprendizagem, ficando assim garantido o equilíbrio quanto ao nível de conhecimentos e competências das crianças (Arends, 2008). Grupos constituídos por indivíduos com diferentes competências e estilos de aprendizagem potenciam o envolvimento e a cooperação nas tarefas (op. cit.). As crianças envolvem-se mais a trabalhar num grupo que elas próprias definiram, pois, como defende Moreno (s.d., cit. in Mucchielli, 1980) “à capacidade de cooperação é necessário acrescentar o desejo de cooperação com parceiros determinados num grupo determinado” (p. 53). Assim, o grupo aceita-se como composição de personalidades diferentes que podem trazer, cada uma, a sua contribuição à solução dos problemas do grupo ou à realização das suas tarefas (op. cit.). Posto isto, de forma natural, os alunos posicionaram-se na ZDP, uma vez que esta dá ênfase à interação com parceiros mais experientes como forma ativa da criança se relacionar com o mundo, sendo protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para que a criança se desenvolva, é fundamental que interaja e se relacione com pessoas mais experientes como adultos e/ou crianças (Maia, 2014). A conceção de Vygotsky através do conceito de ZDP revela que “o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha” (Folque, 2012, p. 72). Mucchielli (1980) refere ainda que a “heterogeneidade de competências – dentro do mesmo quadro de referência, com confiança interpessoal e com motivação comum para a tarefa – é fator de riqueza das trocas, de criatividade do grupo e de uma divisão eficaz dos papéis” (p. 52), o que dinamiza e enriquece o trabalho de equipa.

Acredito que a oportunidade de as crianças participarem deve ser vista, para além de um direito, como uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia nos seus processos de educação. “A participação democrática é um importante princípio de senso cívico, é um meio através do qual crianças e adultos podem participar com outros na tomada de decisão” (Moss, 2008, p.7). Este é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações.

Reconheço que esta questão da participação das crianças nos contextos socioeducativos pode revelar-se um processo longo e demorado, o que o torna inevitavelmente difícil [embora seja preferível considerá-lo desafiante] para um/a professor/a. Durante a minha prática, procurei desafiar as crianças, apresentando questões e situações que as motivassem a procurar soluções/explicações. Fi-lo porque acredito que os conhecimentos devem-lhes ser apresentados sob a forma de questões ou problemas, ao invés de serem fornecidos prontos a adquirir pelas crianças. Muito embora, de um modo geral, as escolas estejam ainda vincadas por aulas padronizadas, que mantêm os alunos em papéis passivos, inibindo o seu envolvimento e a sua satisfação (Arends, 2008), acredito que podemos fazer mais e melhor pelo desenvolvimento de crianças mais criativas, mais autónomas e resilientes.

A motivação e autoestima dos alunos, como já foi referido na experiência-chave anterior, desempenha uma extrema influência na forma como os mesmos desenvolvem as suas capacidades cognitivas. Assim, é benéfico, não só para o aluno, mas também para o/a professor/a, que as crianças sejam escutadas, indo ao encontro dos seus interesses com o intuito de obter mais sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Hart (1992, cit. in Tomás, 2007a) fundamenta esta questão, referindo que a participação também é condicionada por fatores que afetam a habilidade da criança para participar, tais como o desenvolvimento emocional, a competência para identificar diferentes perspetivas, a classe social, a autoestima, entre outras. Na mesma linha de pensamento, Távora (2010) afirma que o que move a ação são os interesses, as necessidades e as motivações de cada participante. Participar permite aprender de forma livre, consciente, colorida e divertida.

Perspetivo a profissão docente, acreditando que é possível promover ambientes educativos onde as crianças assumem um papel de atores sociais com expressão

própria, não só ao nível das decisões e do planeamento, como também dos processos de concretização das atividades, pois, como menciona Tomás (2007a), “a participação das crianças é, para o Comité dos Direitos da Criança, um princípio orientador fundamental, ou seja, o seu cumprimento contribui para assegurar o cumprimento de todos os outros” (p. 61).

É um facto que fazer pedagogia através da participação é mais desafiante e imprevisível para um/a professor/a, mas é naturalmente mais prazeroso. Terminei com uma certeza, imersa num mar de dúvidas: procurarei lutar para que a minha prática venha a ser o mais transparente possível, porque é algo que realmente ambiciono e, como refere Paulo Freire (cit. in Oliveira-Formosinho, 2007), “a rutura não é um mero exercício de desocultação, mas sim um compromisso com a reconstrução e com a esperança” (p. 18).



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



“A educação é vista como parte do processo geral de evolução pela qual todos os indivíduos estão unidos à natureza e fazem parte do mesmo processo” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 46).

A citação enunciada reflete a minha visão sobre os estágios pedagógicos que desenvolvi nos contextos de EPE e 1.º CEB, que fizeram emergir o presente Relatório Final. A relação afetiva e a união estabelecida com as crianças com quem tive o prazer de aprender ao desenvolver as minhas práticas pedagógicas, foram o pilar mais robusto e impulsionador da minha motivação, da minha vontade de querer ser sempre mais e melhor, objetivando a ascensão do sucesso da minha prática em prol do desenvolvimento integral e bem-estar de cada criança individualmente. Strecht (1998) defende esta ideia, referindo que a capacidade de uma criança aprender depende não só da capacidade dos outros para ensinar, mas também da qualidade de relação emocional que se estabelece entre professor/a e aluno. Desta forma, a existência de um ambiente de aprendizagem positivo e estimulante, é uma das chaves primordiais no processo de ensino e aprendizagem. Revela-se elementar a existência de uma interação positiva entre a afetividade e a organização do ambiente educativo, pois a sua simbiose proporciona às crianças um ambiente agradável, securizante e promotor do desenvolvimento da sua iniciativa e autonomia (Hohmann & Weikart, 2011).

O meu desejo de evoluir e aperfeiçoar as minhas intervenções, refletia-se na participação das crianças, e vice-versa, o que me fez crer que estava perante um processo de construção mútuo. É neste contexto que se ergue o título do presente documento “Educação e motivação: dois rostos de um processo bilateral”.

Pretendi proporcionar a cada criança momentos prazerosos, incitando a sua vontade de descobrir, estimulando a sua curiosidade que lhes é intrínseca e o desejo de aprendermos, em conjunto, tentando conduzir a minha prática sempre de acordo com os seus interesses. Isto, porque as crianças são crianças e, como tal, têm os seus próprios *mundos* (Tomás, 2006), sendo função do/a educador/a e do/a professor/a, compreender e agir de acordo com as suas curiosidades, interesses e necessidades em cada momento. Para que tal acontecesse, foi necessário reconhecer a criança como cidadã ativa, com opinião própria e com pontos de vista a ter em consideração. A criança desempenhou um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, uma vez que foi vista como ator social participativo, dotado de direitos e com o poder de

tomada de decisão relativamente à organização dos seus quotidianos, influenciando a própria tomada de decisões dos adultos (Tomás, 2007b). Consequentemente, objetivei munir as crianças de ferramentas, tornando possível o facto de as mesmas descobrirem e aprenderem a partir das suas próprias experiências, relacionando as suas aprendizagens com situações da vida real, preparando-as, deste modo, para a mesma.

A partilha de saberes com a educadora e a professora que orientaram as minhas práticas pedagógicas, bem como com as minhas colegas de estágio, foram cruciais para o aperfeiçoamento das minhas intervenções. As reflexões estabelecidas com as mesmas, contribuíram igualmente para uma tomada de consciência acerca das minhas fragilidades, permitindo assim a reestruturação das minhas intervenções. Com o apoio e as críticas construtivas de todos os intervenientes envolvidos na minha formação inicial, encarei as dificuldades e limitações por mim sentidas, como desafios a ultrapassar. As minhas fraquezas revelaram-se profícuas, constituindo pontos de partida para novas aprendizagens, melhorando incessantemente a qualidade das práticas. Assim, aumentei a capacidade de resolver problemas e enfrentar obstáculos, ou seja, reforcei a minha resiliência. Atribuo uma grande importância ao desenvolvimento desta última, uma vez que “os profissionais resilientes encontrarão meios mais eficazes de atingir seus objetivos e desenvolver-se profissionalmente” (Machado, 2011, p. 15178).

Sustentada nas reflexões efetuadas ao longo do presente documento, considero que evolui significativamente em todas as minhas competências. Os ganhos daí recorrentes traduziram-se em atuações cada vez mais eficazes, flexíveis e uma maior destreza na tomada de decisões e na resolução dos problemas com que me fui deparando. Desta forma, a prática docente reflexiva é entendida também como fonte de conhecimento e locus de produção de saberes, onde a experiência ganha relevância, enquanto parte do saber-fazer, próprio da profissão (Bandeira, s.d.).

Enfatizando a riqueza e a intensidade das aprendizagens alcançadas durante esta etapa formativa, considero que foi no decorrer dos estágios pedagógicos que construí o meu repertório de competências e conhecimentos e que desenvolvi a minha capacidade de avaliação profissional de uma forma mais eficaz e consciente do que em qualquer outra etapa proporcionada pela formação inicial. Os momentos que vivenciei permitiram-me conhecer um mundo que diariamente me surpreendia e

presenteava com novos saberes e aprendizagens, existindo sempre algo a descobrir, algo por acontecer, algo que me fascinasse. Os ensinamentos que as próprias crianças me transmitiam, bem como a sua perspetiva sobre os assuntos abordados, foram autênticas surpresas que me fazem acreditar que, ao ser educadora e/ou professora, irei aprender, sempre que ensinar, educar e cuidar. Vou sempre recordar com um sorriso as aprendizagens, as vitórias e as evoluções que fui conquistando ao longo dos estágios supracitados, que marcaram o meu percurso formativo.

Terminando esta fase da minha formação inicial e fazendo uma reflexão retrospectiva, afirmo que me encontro munida de dúvidas e incertezas, mas consciente de que irei continuar em busca de mais conhecimento, saciando a minha vontade de aprender e querer saber sempre mais, pois são inúmeros os saberes que tenho por descobrir e competências a adquirir. Esta é uma situação que me motiva, uma vez que, como referem Spodek e Saracho (1998), “as competências do professor não são qualidades pessoais, mas habilidades que os indivíduos podem aprender” (p.23) e, na existência de algo a descobrir, existe simultaneamente algo que me move e me faz sentir constantemente realizada. Posto isto, sendo a minha vontade de aprender inesgotável, fico entusiasmada ao saber que ainda há muito para conhecer, acreditando que me espera um futuro promissor. Este foi apenas o início e o primeiro elo de uma cadeia que é a formação contínua e permanente, que me fez ganhar asas de maiores dimensões, sentindo-me capaz de voar mais além.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Abreu, I., Escoval, A. & Sequeira, A. (1990). *Ideias e histórias. Contributos para uma educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, M. (2001). Intrapessoalidade, interpessoalidade e resiliência. *Revista Educação, Indivíduo, Sociedade*, (2), 185-192.
- Alvarenga, G. & Araújo, Z. (2006). Portfólio: aproximando o saber e a experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 17 (34), 187-206.
- Alves, S. (2013). *Brincar e aprender no espaço exterior*. Relatório de estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, M. (1988). O desenvolvimento curricular e a organização do espaço. *Tecnologia e Educação*, (6), 17-27.
- André, C. & Lelord, F. (2000). *A auto-estima. Aprender a gostar de si para melhor viver com os outros*. Lisboa: Editorial Presença.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico. Práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Antão, J. (1995). *Comunicação na sala de aula* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.

- Arándiga, A. (1998). *Cómo desarrollar la autoestima de los hijos*. Madrid: Editorial Eos.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.<sup>a</sup> ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Ataíde, M. (1986). *Métodos pedagógicos. Pedagogia de situação*. Lisboa: Escola de Educadores de Infância.
- Banet, B., Hohmann, M. & Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda-Edição e Comunicação.
- Barbosa, M. & Delgado, A. (2012) Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In Barbosa, M. & Delgado, A. (eds.), *A infância no ensino fundamental de 9 anos* (pp.114-148). São Paulo: Penso Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Construindo práticas de articulação curricular*. (Dissertação de Mestrado em estudos da criança) Minho: Universidade do Minho.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2003). *A criança dos 3 aos 6 anos. O desenvolvimento emocional e do comportamento*. Barcarena: Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano. Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Cardona, M. (2005). A prática profissional como eixo agregador da formação. In L. Alonso & M. Roldão (coord.), *Ser professor do 1º Ciclo. Construindo a profissão* (pp. 111-120). Coimbra: Edições Almedina.
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em Creche. *Cadernos de educação de infância*, (91), p. 4-7.
- Carneiro, A., Leite, E. & Malpique, M. (1983). *O espaço pedagógico 2 corpo/espaço/comunicação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carrasco, J. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Cavalheiro, P., Dias-Coelho, U., Gomes, A., Gonçalves, C., Rôças, G. & Siqueira-Batista, R. (2008). A Educação Médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da Arca Perdida. *Revista brasileira de educação médica*, 32 (1), 105-111.
- Chard, S. & Katz, L. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chateau, J. (1961). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.
- Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach*. London: ncb.
- Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play, more listening to young children using the mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

- Clark, A. & Statham, J. (2005). Listening to young children. Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, 29 (1), 45-56.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces. Involving young children and practitioners in the design process*. Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American journal of community psychology*, (46), 115–123. London.
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras*. (Dissertação de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Correia, C. & Santos, B. (1997). *A educação do consumidor na escola. Aspectos práticos da transdisciplinaridade*. Ministério do Ambiente. Lisboa.
- Correia, C. (1992). *Ludismo, movimento e Educação Física*. Escola Superior de Educação: Coimbra.
- Correia, C. (2012). Aprender através de projetos. *Escola Moderna*, 43, 12-35.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. (2001). Autoconceito: Da diversidade conceptual à relação com o desempenho académico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 35 (2), 103-136.
- Cunha, A. (2003). O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e aprendizagem mediatizada sob a perspectiva de análise da interação mãe-criança. *Revista Educare*, 9 (15), 189-206.

- Cyrulnik, B. (2003). *Resiliência - essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- D'Aquino, C. (2007). *Educação Financeira. Como educar seu filho*. Rio de Janeiro: Campus.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Derdik, E. (1989). *Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione.
- Dessen, M. & Polonia, A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312.
- Dewulf, L. (2012). *Go with your talent*. Lannoo Campus: Leuven.
- Direcção-Geral da Segurança Social. (1984). *Zonas de ar livre e recreio com acompanhamento de actividades*. Lisboa: Direcção-Geral da Segurança Social.
- Drew, W., Olds, A. & Olds, H. (1989). *Como motivar os seus alunos. Actividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Duclos, G. (2006). *A auto-estima, um passaporte para a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Duque, I. (2014). *Ambiente democrático em educação*. (Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para obtenção do grau de Mestre). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Epstein, A. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Beyon the journal: young children*, 58 (5), 28-36.

- Espada, J. & Quiles, M. (2007). *Educar para a auto-estima. Propostas para a escola e para o tempo livre*. Algueirão Mem-Martins: K Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed). Porto: Porto Editora.
- Feldman, R., Olds, S. & Papalia, D. (2009). *O mundo da criança – da infância à adolescência*. (1.ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Fernandes, C. & Trois, L. (s.d.). *Escuta e participação das crianças na construção da proposta pedagógica na educação infantil*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Fernandes, M. (2011). *Envolvimento da família na educação de infância. Algumas potencialidades*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal. Políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (1992). Teorias da aprendizagem. Concepção cognitivista de Ausubel. *O professor*, 3 (28), 4-7.
- Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Fontes, R. (2008). A criança e o adolescente como actores sociais: fomentando o kidpower. *Millenium – Revista ISPV*, (34), 107-117.

- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!. Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!”. Questões teóricas, epistemológicas e éticometodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, 18 (2), 151-182.
- Fisher, J. (2005). A Relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 21-41). Lisboa: Texto Editores.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Freire, P. (1975). *Educação como prática de liberdade*. (5.ª ed.). S. Paulo: Editora Paz e Terra LTDA.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação. Trabalho de projeto. In. R. Gambôa & J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- García, C. (1992). A formação de professores. Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gingras, M. & Morissette, D. (1994). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Lisboa: Edições ASA.

- Gisbert, D. & Monero, C. (2005). *Tramas. Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Glauert, E. (2005). A Ciência na Educação de Infância. In Iram Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 71-87). Lisboa: Texto Editores.
- Gomes, L. (1990). Semanário de assuntos médicos e paramédicos. *O Médico*, (123), 471-476.
- Gomes, M. (2007). *Auto-conceito/auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar*. Lisboa: Universidades Aberta.
- Gomes, P. (2002). *Estágio pedagógico. Notas para um percurso didático. Cultura e contemporaneidade na Educação Física e no Desporto. E agora?*. São Luís do Maranhão: Coleção Prata da Casa Edição Especial.
- Gonçalves, V. (2011). *Prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar*. (Relatório Final de Mestrado). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Hodson, D. (1998). *Teaching and learning science. Towards a personalized approach*. Buckingham: Open University Press.
- Hohmann, M. & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (2009). A ludoterapia e a importância do brincar. Reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (88), 21-24.

- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Honoré, S. (1980). *Os pais e a escola*. Lisboa: Moraes Editores.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1973). *A psicologia da criança* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Katz, L. & McClellan, D. (2001). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (org.), *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade* (pp. 11-48). Lisboa: Texto Editora.
- Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 37-63). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Laevers, F. & Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, G. (2010). *Modelos de categorização. Apresentando o modelo clássico e o modelo de protótipos*. Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.

- Lima-Reis, J. & Peres, E. (1976). *Conceito clínico alargado de síndrome de Klinefelter*. Porto: Faculdade de Medicina do Porto.
- Lino, D. (1996). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Formosinho (org.), *educação pré-escolar. A construção social da moralidade* (pp. 75-105). Lisboa: Texto Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma prática de participação* (4.<sup>a</sup> ed.) (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora
- Lopes, J. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios.
- Machado, P. (2011). *Resiliência do educador e instituições educacionais*. I Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Panamá.
- Maia, V. (2014) *A relevância da interação criança-criança em grupos heterogêneos no processo de aprendizagem*. Relatório da prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar para obtenção do grau de Mestre. Évora: Universidade de Évora.
- Malaguzzi, L. (1999). Histórias, idéias e filosofia básica. In C. Edwards, G. Forman & L. Gandini (eds.), *As cem linguagens da criança* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.

- Malavasi, L., Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância).
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchiore, L. (2008). *Motivação para aprender e barreiras à criatividade em alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Marinho, A. (2004). *A educação ambiental e o desafio da interdisciplinaridade*. Dissertação de mestrado. Pontifícia: Universidade Católica de Minas Gerais.
- Marques, R. (1983). *Mudar a escola. Novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1985). *Modelos de ensino para a Escola Básica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, V. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras. Um estudo de caso com o programa Finale no 1.º ciclo*. Dissertação em Educação. Área de especialização em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho.
- Maudonnet, J. (2013). *A pedagogia da escuta e a formação dos professores em Educação Infantil. Uma experiência em CEIs conveniados no Município de São Paulo*.
- McMahon, B. (2000). Scaffolding. A suitable teaching characteristic in one-to-one teaching in Maths Recovery. In J. Bana. & A. Chapman (orgs.), *Proceedings mathematics education beyond 2000* (pp-417-423). Fremantle. Queensland University of Technology.
- Ministério da Educação. (1987). *A criança diferente*. Lisboa: GEP/ ME.

- Ministério da Educação. (1993). *Gestão flexível do tempo escolar*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto em Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogia progresista. In Trilla, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15 – 36). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Monteiro, M. & Pereira, N. (2002). *Acesso ao ensino superior. Psicologia 12º ano*. Porto Editora.
- Moraes, C. & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, (1), 1-15.
- Morais, F. (2014). *Formação de professores/educadores para a articulação entre o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo de alunos com NEE*. Trabalho de projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett: Lisboa.
- Moreira, M. (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Minho: Universidade do Minho.
- Moss, P. (2008). Beyond quality in early childhood education and care. *Languages of Evaluation*, 1 (5), 3-12.
- Mota, J. (1989). As funções do *feedback* pedagógico. *Revista Horizonte* 6 (31), 23-26.

- Mucchielli, R. (1980). *O trabalho em equipe*. São Paulo: Martins Fontes.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar* (2.ª ed.). Lisboa: APM.
- Naughton, S. (2004). *Preschool issues concerning english language learners and immigrant children. The importance of family engagement*. Oakland: Children Now.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guiões de implementação do programa - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Oakes, J. & Lipton, M. (2003). *Teaching to change the world* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oliveira, C. (2006). *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre. Belo Horizonte: CEFET-MG.
- Oliveira, M. (2010). *Relação família-escola e participação dos pais*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância. Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (orgs.), *pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-35). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J. (1996). A construção social da moralidade pela criança pequena. O contributo do projecto infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In

J. Formosinho (org.), *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed.) (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: A pedagogia-em-participação. In R. Gambôa & J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

OCDE. (2005). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de L'OCDE 2005*. Paris: OCDE.

Pacheco, J. (1990). *Planificação didáctica. Uma abordagem prática*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

Pacheco, J. (1995). *Formação de professores. Teoria e praxis*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Pacheco, J. (2001). *Currículo. Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Pedro, E. (1981). *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Edições Rolim: Lisboa.

Pereira, A. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. (Relatório Final de Mestrado). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.

- Peretti, L. (2008). *Aprenda a cuidar do seu dinheiro* (3.ª ed.). Dois Vizinhos: Impressul.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Petraglai, I. (1993). *Interdisciplinaridade. O cultivo do professor*. Brasil: Pioneira educação: Universidade de São Francisco.
- Pimenta, S. (1997). *Estágio e formação de professores. Unidade teoria e prática?*. In A. Mourão, L. J. Precioso, J. Silva, Leite, M. Duarte, R. Castro, (orgs.), *Didáticas/Metodologias da Educação* (pp. 851-875). Braga: Departamento de Metodologias da Educação.
- Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, 12 (2), 159-168.
- Pinazza, M. (2007). Jonh Dewey: Inspirações para uma Pedagogia da Infância. In J. Oliveira-Formosinho, & T. M. Kishimoto, *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 65-93). Porto: Artmed Editora.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade. Ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner* (4ª ed.). Aveiro: CIDIE.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2004). Prefácio. In C. Serra. *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir. Atividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Ribeiro, D., Valério, N. & Gomes, J. T. (2009). *Cálculo Mental*. In Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching, and learning*. Londres: Routledge.
- Roberts, R. (2005). Pensamento em mim mesmo e nos outros. Desenvolvimento pessoal e social. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 144-160). Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança. Uma perspetiva a questionar no currículo*. 1.ª Edição. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação. Lisboa.
- Roldão, M. (2001). Gestão curricular. A especificidade do 1.º ciclo. In Ministério da Educação. *Gestão curricular no 1º Ciclo. monodocência, coadjuvação. Encontro de reflexão – Viseu 2000* (pp. 15-30). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da educação.
- Ronca, A. (1994). Teorias de ensino. A contribuição de David Ausubel. *Temas em psicologia*, (3), 91-95.
- Ruiz, F. (2008). *La autoestima*. Espanha: La Mirada Publicidad, S. L.
- Ryngaert, J. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Lisboa: Centelha.

- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade. O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, D. (2009). *Ludicidade em sala de aula. Um caminho para o desenvolvimento da criança*. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade do Estado da Bahia.
- Santos, L. (2000). *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário*. (Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa).
- Santos, R. (2007). *Escola-família. As pontes e as margens de uma interacção comunicativa numa escola do 2º Ciclo do Minho Litoral*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade do Porto.
- Santos, R. (2014). *Potencial de integridade resiliente (P.I.R). Uma ferramenta de gestão e desenvolvimento*. XXXVIII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, setembro 13-17.
- Santrock, J. (2009). *Psicologia educacional* (3.ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.ª modernidade. In M. Sarmiento & A. Cerisara, (orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 1-22). Porto: Edições Asa.
- Seagoe, M. (1978). *O processo da aprendizagem e a prática escolar* (2.ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2002). Escola – família. Tensões e potencialidades de uma relação. In J. Lima (org.). *Pais e professores um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Porto: Edições Asa.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto. Edições Afrontamento.
- Silva, A. & Cardoso, C. (2005). Relação escola-família. In P. Pequito & A. Pinheiro (orgs.), *CIANEI. Actas do 1.º congresso internacional de aprendizagem na educação de infância* (pp.359-370). Porto: Gailivro.
- Simão, R. (2005). *A relação entre Actividades Extracurriculares e desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos*. Monografia de Licenciatura em Psicologia. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Simões, M. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 31 (1/2/3), 195-210.
- Soares, N., Sarmiento, M. & Tomás, C. (2004). A investigação da infância e crianças investigadoras. Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances. Estudos sobre educação*, 12 (13), pp. 49-64.
- Solé, M. (1992). *O jogo infantil*. Lisboa: GUIDE – Artes gráficas, Lda.
- Sommerman, A., Mello, M., & Barros, V. (2005). Mensagem de Vitória. *II Congresso mundial de transdisciplinaridade*. UNESCO. Espírito Santo.
- Sousa, A. (1972). *A educação pelo movimento expressivo*. Lisboa: Básica Editora.

- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Drama e dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças dos três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Stern, A. (s.d.). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strecht, P. (1998). *Crescer vazio. Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 157-166.
- Tavares, A. (1979). *A motivação na escola activa*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Távora, L. (2010). *Uma viagem pelos direitos da criança... com que fios se tece... com que fios se vai tecendo... .* Lisboa: Divisão de Imprensa Municipal.
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4 (11), 162-187.
- Tomás, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças. Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança apresentada à Universidade do Minho).
- Tomás, C. (2007a). "Participação não tem Idade". Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Educação*, 22 (78), 45-68.

- Tomás, C. (2007b). Paradigmas, imagens e conceções da infância em sociedades mediatizadas. *Media e Jornalismo*, (11), 119-134.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência sócio-emocional. Percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. (Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra).
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. (Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra).
- Vasconcelos, T. (2009b). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009a). *Prática pedagógica sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (org.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Oflia, S., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância. Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

- Vaz, J. (1999). Indisciplina na sala de aula. *Enquadramento da problemática e estratégias de intervenção centradas no modelo comportamental*. Coimbra: ESEC.
- Whitebread, D. & Coltman, P. (2008). *Teaxhing and learninf in early years*. New York.: Routledge.
- Williams, F. (2010). *Repensar as famílias*. Cascais: Princípia.
- Wong, B. (2013). *O meu filho fez o quê???*. *Guia de relacionamento dos pais com a escola*. Porto: Porto Editora.
- Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7(1), 5-22.
- Zabalza, M. (1992a). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1992b). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre - Brasil: ArtMed.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## Referências eletrónicas

- Bandeira, H. (s.d.). *Formação de professores e prática reflexiva*. (Disponível em <http://www.iesp-rn.com.br/ftpiesp/DisciplinasPROISEP/M%F3dulo%202/4-Pr%Etica%20da%20Forma%E7%E3o%20Pedag%F3gica%20I%20-%20Educa%E7%E3o%20e%20Realidade%20Escolar/Texto%201%20-%20Forma%E7%E3o%20de%20professores%20e%20pr%Etica%20reflexiv a.PDF> e acedido a 15 de maio de 2015).
- Gabinete de Documentação e Direito Comparado na Internet. (2001). *Comité dos Direitos da Criança*. (Disponível em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html#IA> e acedido a 22 de setembro de 2014).
- Leitão, M. (2007). *Gisèle Barret e a pedagogia da situação. Abertura à dimensão subjectiva e objectiva da realidade pedagógica n.º 3*. (Disponível em <http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/54> e acedido a 20 de agosto de 2014).
- OCDE. (2004). *OECD's Financial Education Project*. (Disponível em <http://www.oecd.org/> e acedido a 18 de março de 2015).
- ONU/CDC (1990). *Convenção dos direitos da criança*. (Disponível em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf) e acedido a 27 de agosto de 2014).
- UNICEF (2012). *Child Social and Financial Education. Child Friendly Schools*. (Disponível em [http://www.unicef.org/publications/files/CSFE\\_module\\_low\\_res\\_FINAL.pdf](http://www.unicef.org/publications/files/CSFE_module_low_res_FINAL.pdf) e acedido a 18 de março de 2015).

### **Legislação consultada**

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

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República* n.º 94 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de julho de 2004. *Diário da República* n.º 2177 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 julho. *Diário da República* n.º 129/12 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.



## **ANEXOS**



**Anexo I – Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular<sup>36</sup>**

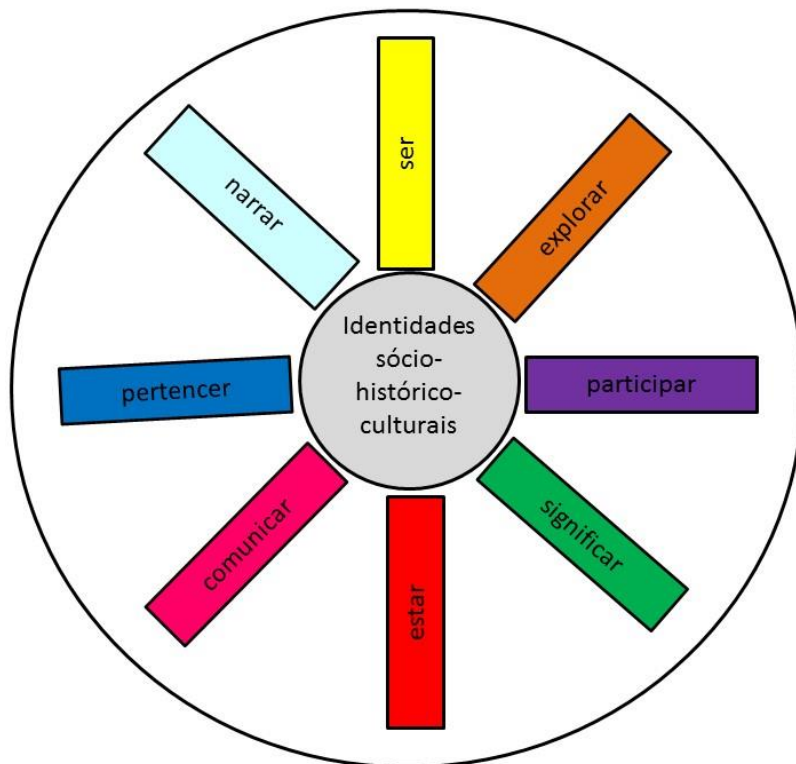
Horário de atividades extracurriculares  
Sala Amarela-3 anos  
Ano lectivo 2013 – 2014

	Segunda-feir	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:15h/10h	Ballet	<del>Judo</del>	Yoga	Ballet	JUDO
11:15h/12h			Música		
14:30h/16:45h		Natação			
15:15h/16:15h	Ginástica				
15:30h/16:15h				Inglês	

Nota: Caso haja necessidade poderemos alterar os horários para uma melhor adequação às rotinas.

<sup>36</sup> Fotografia do horário do grupo com o qual desenvolvi a minha prática pedagógica, que se encontrava na porta da sala de atividades do mesmo.

## Anexo II – Eixos pedagógicos da pedagogia-em-participação<sup>37</sup>



<sup>37</sup> Gráfico reproduzido pelo próprio autor, tendo como fonte a publicação *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, da organização de Gambôa e Oliveira-Formosinho.

**Anexo III – Alunos inscritos nas Atividades de Enriquecimento Curricular<sup>38</sup>**

Alunos inscritos					
Nº	Nome do aluno	AEC			
		ALA	AFD	ING.	Mús.
1	[Redacted]	x	x	x	x
2	[Redacted]	x	x	x	x
3	[Redacted]	x	x	x	x
4	[Redacted]	x	x	x	x
5	[Redacted]	x	x	x	x
6	[Redacted]		x		x
7	[Redacted]		x	x	x
8	[Redacted]	x	x	x	x
9	[Redacted]	x	x	x	x
10	[Redacted]			x	x
11	[Redacted]	x	x	x	x
12	[Redacted]	x	x	x	x
13	[Redacted]		x	x	
14	[Redacted]	x	x	x	x
15	[Redacted]	x	x	x	x
16	[Redacted]	x	x	x	x
17	[Redacted]				
18	[Redacted]	x	x	x	x
19	[Redacted]	x	x	x	x
20	[Redacted]	x	x	x	x
21	[Redacted]				

<sup>38</sup> Tabela retirada do PTT.

**Anexo IV – Horário letivo da turma (atividades curriculares e extracurriculares)<sup>39</sup>**

<b>HORAS</b>	<b>SEGUNDA FEIRA</b>	<b>TERÇA FEIRA</b>	<b>QUARTA FEIRA</b>	<b>QUINTA FEIRA</b>	<b>SEXTA FEIRA</b>
9.00 – 9.45	Português	Matemática	Português	Estudo Meio	Português
9.45 - 10.30	Português	Matemática	Português	Exp. Físico-Motora (coadj.)	Português
10.30 – 11.00	<b>INTERVALO</b>				
11:00 – 11:45	Matemática	Português	Estudo Meio	Matemática	Matemática
11:45 – 12:30	Matemática	Português	Estudo Meio	Matemática	Matemática
12.30 – 14.00	<b>ALMOÇO</b>				
14.00-14.45	Matemática (30) / Apoio Estudo (15)	Português (30) / Apoio Estudo (15)	Matemática	Português	Educação para Cidadania/TIC
14:45 – 15:30	Exp. Artísticas	Estudo Meio	Matemática	Português	Ed. Cidadania (15) Exp. Artísticas (30)
15:30 – 16:00	Estudo Meio	Exp. Artísticas	Apoio Estudo	Apoio Estudo	Exp. Artísticas
16.00 – 16.30	<b>INTERVALO</b>				
16.30-17.30	ALA	Inglês	AFD	Exp. Musical	ALA

---

<sup>39</sup> Horário retirado do PTT.

## **APÊNDICES**



**Apêndice 1 – Recursos humanos da instituição****Quadro 1: Pessoal docente e não docente**

<b>Direção</b>	2 Elementos responsáveis.
<b>Educadoras de Infância</b>	7 Educadoras (do quadro permanente), acumulando uma educadora as funções de coordenação.
<b>Pessoal Técnico Especializado</b>	1 Psicóloga clínica; 1 Educadora de NEE
<b>Pessoal não docente</b>	20 Assistentes operacionais; 1 Animadora sociocultural; 1 Cozinheira; 2 Assistentes operacionais de apoio à cozinha e à copa; 1 Funcionário administrativo; 1 Auxiliar e manutenção e jardim; 8 Estagiárias (valência de JI).

## Apêndice 2 – Recursos físicos da instituição

**Quadro 2: Organização dos recursos físicos da instituição**

<b>Cave</b>	Sala de arrumações, instalações sanitárias, sala polivalente (utilizado para as práticas das atividades extra curriculares) e sala da caldeira.
<b>Rés-do-chão</b>	Hall de entrada (que incluiu um palco), gabinete administrativo, refeitório, cozinha e sala de refeições do pessoal.
<b>Primeiro piso</b>	Creche: três salas de atividades e uma copa; JI: quatro salas de atividades; Sala de apoio, gabinete de reuniões das educadoras.
<b>Espaço exterior</b>	Horta pedagógica, parque infantil, terraços e campo de futebol com relva sintética.

### **Apêndice 3 – Intervenientes e dinâmicas relacionais: Educação Pré-Escolar**

Na instituição onde desenvolvi a minha prática pedagógica em EPE existia muita interação entre todos os parceiros educativos e era possível verificar que as crianças interagiam bastante com todas as educadoras e assistentes operacionais da instituição, sendo este um aspeto facilitador da aprendizagem das crianças.

Era notável a boa relação e cooperação entre as educadoras do JI, pois as mesmas reuniam-se frequentemente, a fim de planear atividades e partilhar ideias e, por vezes, reuniam os grupos de crianças na mesma sala de atividades para trabalharem em parceria. É importante realçar estas práticas das educadoras que resultam da sua relação, uma vez que essas influenciam a resposta educativa proporcionada às crianças, podendo contribuir para a melhoria da mesma (ME, 1997).

Um dos meus principais objetivos foi proporcionar ao grupo e a cada criança individualmente, um ambiente acolhedor e harmonioso, onde se sentissem bem, para que conseqüentemente se expressassem sem receios e recorressem ao meu apoio em qualquer situação. Isto, porque o bem-estar físico, psíquico e emocional da criança são determinantes na sua implicação relativamente a um projeto, a uma atividade ou simplesmente na sua presença no JI. Na minha opinião este foi um objetivo que alcancei e que me proporcionou uma maior aproximação das crianças, permitindo-me conhecer melhor cada uma delas, sabendo o que mais e menos gostam, o que sentem e porque o sentem. Desta forma, senti que consegui entrar no seu mundo e navegar com elas no mesmo, o que para mim foi uma grande conquista, uma vez que nem sempre é fácil a tarefa de interpretar e experienciar a percepção das crianças sobre o que as rodeia. Penso que só desta forma foi possível adequar as minhas dinâmicas aos interesses, potencialidades e fragilidades das crianças, pois “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997, p. 25).

Importa igualmente referenciar a relação estabelecida entre a instituição e as famílias das crianças, pois este era um objetivo pedagógico definido no PE e claramente alvo de sucesso. Foi possível observar a atenção prestada por todos os

agentes educativos aos pais das crianças ou outros membros da família, bem como pelo facto de recorrerem ao apoio dos mesmos para a realização de atividades. As famílias provaram ser disponíveis e participativas, contribuindo positivamente para a educação dos seus filhos, através da cooperação ativa com a instituição.

Relativamente à minha prática, procurei criar um ambiente acolhedor, motivador e agradável, onde a criança se sentisse bem, com vontade de intervir e participar nos diálogos e atividades por nós propostas, e que saísse da escola com o desejo de regressar no dia seguinte. Foram as crianças que o tornaram possível, devido às relações positivas, fortes e afetuosas que me permitiram estabelecer.

#### **Apêndice 4 – Rotina diária**

O dia das crianças da sala dos 3 anos começava com o acolhimento, sendo este até às 9h30min, no refeitório. Depois disso, as crianças faziam a higiene e, conforme concluía a mesma, reuniam-se na área do tapete da sua sala de atividades.

Pelas 11h45min o grupo fazia a higiene para de seguida se dirigir até ao refeitório para almoçar. Concluído o momento da refeição, faziam novamente a higiene e, caso ainda não estivesse no horário da sesta (das 12h30min às 14h30min), a educadora cantava com as crianças. Depois do momento de dormitório, onde a educadora acompanhava as crianças até às 13h e as ia buscar às 14h30min, o grupo fazia a higiene para posteriormente se reunir no tapete, onde era estabelecido um pequeno diálogo. A etapa da tarde era habitualmente utilizada para terminar trabalhos pendentes, para brincar nas áreas da sala de atividades que as crianças pretendessem, ou no espaço exterior.

Antes de se deslocarem até ao refeitório para lanchar, por volta as 15h, as crianças faziam a higiene, sendo que este era o último momento do dia em que a educadora as acompanhava. Depois do lanche o grupo ficava com uma das assistentes operacionais no parque infantil, na varanda<sup>40</sup> ou na sala de atividades, consoante o estado meteorológico e o número de crianças que tivesse ao seu cargo.

---

<sup>40</sup> A varanda era o espaço exterior para o qual as crianças tinham acesso através de uma porta da sua sala de atividades.

## Apêndice 5 – Organização da sala de atividades

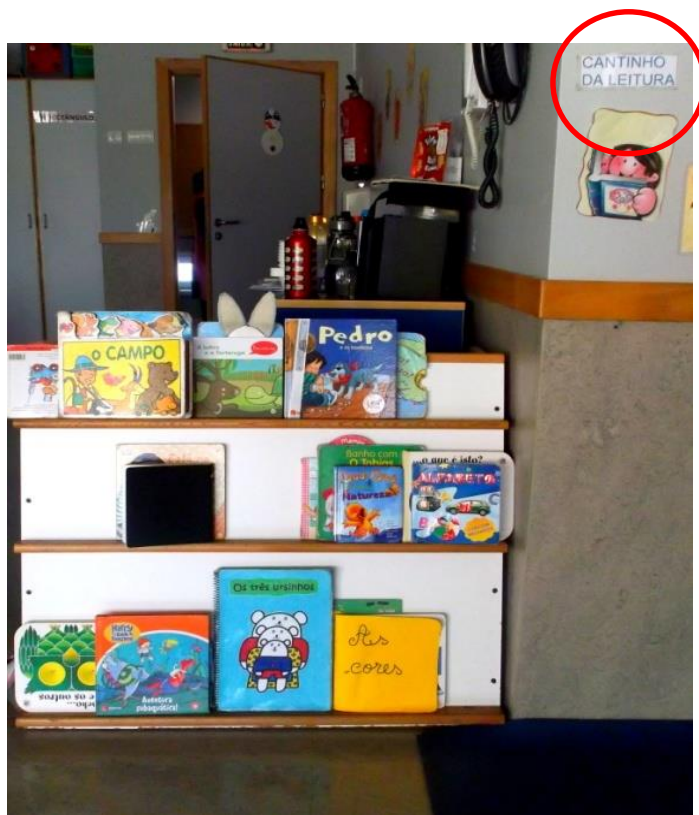


Figura 2: Cantinho da leitura



Figura 3: Área do jogo simbólico



**Figura 4: Área do tapete**



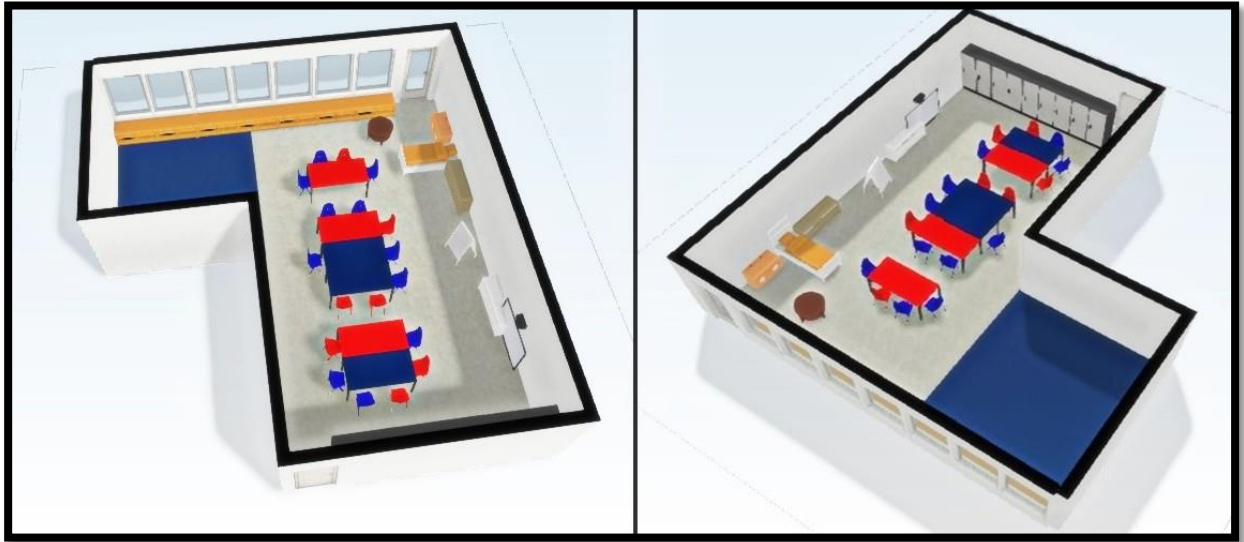
**Figura 5: Crianças a fazer construções (zona do tapete)**



**Figura 6: Área das mesas**



**Figura 7: Área dos jogos de mesa**



**Figura 8: Planta da sala de atividades**

## **Apêndice 6 - Caracterização do grupo de crianças**

Todas as crianças eram muito meigas, alegres, sociáveis e acolhedoras. Eram igualmente conversadoras, sendo este um aspeto a melhorar, para que se consciencializem de que também é importante ser ouvido. Era um grupo muito curioso e ativo, o que se reflete no seu empenho não só nas atividades propostas, mas também em saber e aprender mais, demonstrando-se sempre cooperantes na realização das atividades.

Através da observação e também do diálogo com as crianças, constatei que o grupo tem como espaços prediletos o espaço exterior e a área do jogo simbólico, pois eram os espaços selecionados nos momentos em que era atribuída liberdade à criança para escolher qual a área e atividade que pretendia realizar.

O grupo revelava igualmente gosto na realização de jogos de tabuleiro, na moldagem de plasticina, na pintura com tintas de água, em ouvir histórias e um especial interesse por cantar e dançar canções.

Como potencialidades do grupo, impera o prazer em ajudar tanto o adulto como as outras crianças, fazendo-o por iniciativa própria e em momentos adequados. A partilha era uma prática presente entre as crianças e entre estas e os adultos, sendo notável a compreensão por parte de todos de que o outro existe.

A iniciativa e capacidade de diálogo é também uma característica forte do grupo que facilitou alguns momentos de aprendizagem dinamizados por nós, estagiárias. A motivação e interesse por parte das crianças em realizar as atividades propostas, foi igualmente um ponto a favor para o sucesso das mesmas.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo e linguístico, o grupo apresentava algumas disparidades. Por um lado, havia crianças que respondiam prontamente a perguntas, partilhavam ideias, relatavam experiências e participavam ativamente nas atividades propostas, acarretando toda a informação que lhes era transmitida. Por outro, pudemos observar crianças que tinham muita dificuldade na resolução das tarefas que propúnhamos e até mesmo no estabelecimento de um diálogo. Contudo, estas disparidades a nível do desenvolvimento entre as crianças acabam por trazer vantagens, como é o exemplo da interajuda, como já referido.

Relativamente às fragilidades do grupo, no domínio da expressão plástica, as crianças demonstram dificuldade em elaborar grafismos de forma independente, por iniciativa própria e de forma organizada, necessitando sempre de um adulto para os orientar.

O grupo manifestava um baixo grau de autonomia e independência, sendo esta fragilidade mais acentuada na hora da refeição, uma vez que, de modo geral, as crianças não comiam sem o apoio de um adulto. Face à presença de crianças com baixo nível de autonomia, procurei promover, precisamente, o desenvolvimento da autonomia.

## Apêndice 7 – Regras da sala de atividades

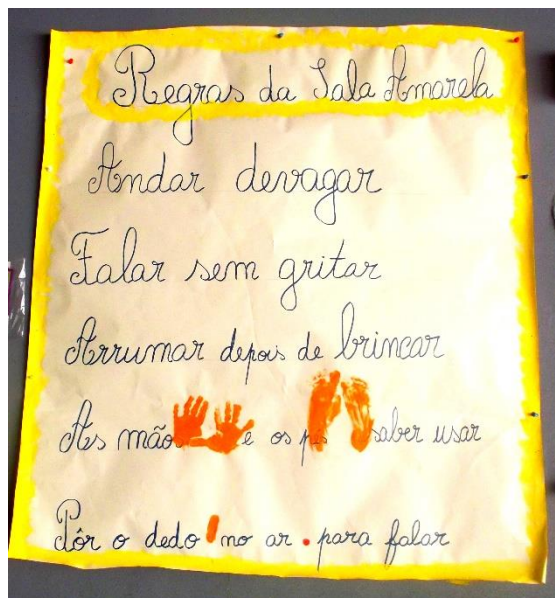


Figura 9: Papel cenário com regras da sala de atividades

## Apêndice 8 – Instrumentos de pilotagem



Figura 10: Instrumento de seleção dos “chefes do dia”



Figura 11: Construção da tabela de aniversários



Figura 12: Tabela de aniversários



Registo do estado do tempo:  
O sol rodeado a vermelho representa o estado do tempo no respetivo dia. A representação de um dia soalheiro estava colada na mola com velcro.

Figura 13: Calendário

**Apêndice 9 – Planificação semanal (21 a 23 de maio)**

Fase I – Definição do problema Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho						Semana de 21 a 23 de maio	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> <li>• Expressão e Comunicação o Linguagem oral</li> <li>• Conhecimento do Mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer que a água está imprópria para consumo;</li> <li>- Participar na conversa em grande grupo;</li> <li>- Estar atento durante o diálogo;</li> <li>- Colaborar na construção da teia;</li> <li>- Revelar interesse em explorar o tema.</li> </ul>	Manhã 1h45	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar as garrafas, com a água contaminada, como ponto de partida para o diálogo;</li> <li>- Dialogar com o grupo para obter a questão-problema;</li> <li>- Questionar as crianças a fim de saber quais os seus interesses, a forma como pretendem explorar o tema e os percursos a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo: As crianças encontram-se dispostas em grande grupo, na manta.</li> <li>• Do par: Uma das estagiárias lidera a “simulação” com as garrafas e a conversa, enquanto a outra presta apoio e regista as ideias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garrafas de água de 1,5l;</li> <li>- Copos de plástico;</li> <li>- Água contaminada com jornal, cinzas, anilhas, cotonetes e tinta;</li> <li>- Papel de cenário.</li> </ul>	- Observação direta.

Fase I – Definição do problema Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho						Semana de 21 a 23 de maio	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
				seguir, elaborando a teia inicial do projeto a realizar.	das crianças, na teia.		
			Tarde 1h	- Dar continuidade às atividades relativas à abordagem de mosaico.			
Quinta-feira	Visita ao Oceanário e ao Pavilhão do Conhecimento (8h – 20h)						
Sexta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação Pessoal e Social</li> <li>Expressão e Comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar os conceitos implícitos da visita;</li> <li>- Participar ativamente no diálogo;</li> </ul>	Manhã 2h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar e refletir sobre a visita do dia anterior;</li> <li>- Relacionar a visita com a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Do grupo:</li> </ul> <p>Durante o diálogo, as crianças encontram-se</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas de papel;</li> <li>- Canetas e lápis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> </ul>

Fase I – Definição do problema Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho					Semana de 21 a 23 de maio		
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
	o Linguagem oral  • Conhecimento do Mundo	- Enunciar conteúdos relacionados com a teia inicial do projeto; - Fazer o registo gráfico do passeio.		questão-problema do projeto; - Elaborar um grafismo que retrate o passeio.	dispostas em grande grupo, na manta; Cada criança elabora o seu grafismo, individualmente.  • Do par:  Uma das estagiárias dirige o diálogo, enquanto a restante presta apoio. Aquando da elaboração do grafismo, cada uma das estagiárias		

Fase I – Definição do problema Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho						Semana de 21 a 23 de maio	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
					supervisionará um pequeno número de crianças.		
			Tarde 1h	- Concluir as atividades da abordagem de mosaico.			

**Apêndice 10 - Planificação semanal (28 a 30 de maio)**

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho						Semana de 28 a 30 de maio	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> <li>• Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Linguagem oral</li> <li>o Expressão plástica</li> </ul> </li> <li>• Conhecimento do Mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar na elaboração da teia (com ideias e trabalho manual);</li> <li>- Contribuir com sugestões pertinentes para o preenchimento da maquete da teia;</li> <li>- Estar atento enquanto está a ser partilhada uma ideia;</li> <li>- Associar a elaboração da teia ao trabalho que irá ser desenvolvido.</li> </ul>	Manhã 1h45	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar (de novo) as crianças, com o objetivo de obter informações sobre o que pretendem saber e quais os meios a utilizar para o saber;</li> <li>- Dar voz às crianças a fim de saber quais os seus interesses e dar resposta aos mesmos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo: As crianças encontram-se dispostas em grande grupo, na manta.</li> <li>• Do par: Uma das estagiárias lidera o momento de diálogo, enquanto a outra presta apoio e regista as ideias das crianças, na maquete da teia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gota de água previamente construída utilizando a técnica papier mache;</li> <li>- Papel de cenário;</li> <li>- Lã;</li> <li>- Gotas e nuvens em cartão;</li> <li>- Tesouras;</li> <li>- Canetas;</li> <li>- Cola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Registo num diário de bordo (das ideias que não puderem pertencer à teia).</li> </ul>

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho						Semana de 28 a 30 de maio	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
			Tarde 1h	- Dar continuidade às atividades relativas à abordagem de mosaico.			
Quinta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> <li>• Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Linguagem oral</li> <li>o Expressão musical</li> </ul> </li> <li>• Conhecimento do Mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver atentamente a animação;</li> <li>- Permanecer calmo/a no colchão durante a audição dos sons;</li> <li>- Ouvir as frases proferidas pelas estagiárias;</li> <li>- Associar os diferentes sons a ambientes poluídos e não poluídos;</li> </ul>	Manhã 2h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exibir um vídeo a fim de que se familiarizem com o conceito de poluição;</li> <li>- Utilizar o vídeo como apoio ao exercício da audição dos sons;</li> <li>- Reproduzir sons que os remetam a ambientes poluídos e não poluídos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo: Durante o visionamento do vídeo as crianças encontram-se dispostas em grande grupo;</li> <li>No exercício de audição dos sons, cada criança permanecerá num colchão.</li> <li>• Do par:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retroprojektor;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Vídeo;</li> <li>- Músicas;</li> <li>- Colchões.</li> </ul>	- Observação direta.

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho						Semana de 28 a 30 de maio	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
		- Responder adequadamente às perguntas.		- Proferir frases que os ajudem a pensar nos respetivos ambientes.	Durante o visionamento do vídeo, ambas as estagiárias vão intervindo, sempre que se considere pertinente, a fim de as crianças compreenderem melhor o conteúdo do mesmo.  Nota: ambas as atividades serão realizadas no ginásio.		
			Tarde 1h	- Dar continuidade às atividades relativas à			

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho						Semana de 28 a 30 de maio	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
				abordagem de mosaico.			
Sexta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> <li>• Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Linguagem oral</li> <li>o Expressão plástica</li> </ul> </li> <li>• Conhecimento do Mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribuir características ao boneco, alusivas ao conceito de poluição;</li> <li>- Revelar conhecimento do conceito de poluição;</li> <li>- Contribuir com ideias para a construção do boneco;</li> <li>- Participar na construção do boneco.</li> </ul>	Manhã 2h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar as crianças sobre quais os meios e materiais que pretendem utilizar para construir o boneco que representa a poluição;</li> <li>- Associar a construção do boneco à atividade de audição dos sons, a fim de facilitar as crianças nas ideias que as fazem remeter ao</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo: As crianças encontram-se dispostas em grande grupo, na manta.</li> <li>• Do par: Uma das estagiárias lidera o diálogo e a troca de ideias, enquanto a outra presta apoio e regista as ideias das crianças.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Registo num diário de bordo (das ideias expressas pelas crianças).</li> </ul>

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho						Semana de 28 a 30 de maio	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
				conceito de poluição, para transporem as mesmas para a forma, cor, textura, etc., que pretendem atribuir ao boneco.			
			Tarde 1h	- Conclusão da construção do boneco.			



Obra plástica realizada em grupo, elaborada com as sugestões das crianças, a fim de representar a poluição.

Figura 14: “Monstro assustador da poluição” (intitulação atribuída pelas criança).



Figura 15: Teia inicial

## Apêndice 11 – Letra da música “Amigos Vá Lá!”

Vasco – Amigos Vá lá!

É bom gostar da nossa praia

Fazer amigos no verão

Mas temos de cuidar bem dela

É a nossa obrigação

Tanta sujeira

Nos rios e no mar

E qualquer dia

Ninguém pode lá estar

Refrão:

Amigos vá lá

Juntem-se a mim, bora vá lá

Vamos gritar “não, não”

Abaixo poluição

Amigos vá lá

Juntem-se a mim, bora vá lá

Vamos gritar “não, não”

Dar o exemplo, é dar uma lição

Todos os peixes agradecem

E a natureza também

Nós temos de cuidar bem dela

Também ela é a nossa mãe

Eu vou à onda

Vá lá juntem-se a mim

E ninguém esconda

Esta missão sem fim

Refrão (2x):

Amigos vá lá

Juntem-se a mim, bora vá lá

Vamos gritar “não, não”

Abaixo poluição

Amigos vá lá

Juntem-se a mim, bora vá lá

Vamos gritar “não, não”

Dar o exemplo, é dar uma lição

Amigos vá lá vá lá

Amigos vá lá vá lá

Amigos vá lá

Dar um exemplo é dar uma lição

Refrão:

Amigos vá lá

Juntem-se a mim, bora vá lá

Vamos gritar “não, não”

Abaixo poluição

Amigos vá lá

Juntem-se a mim, bora vá lá

Vamos gritar “não, não”

Dar o exemplo, é dar uma lição

**Apêndice 12 – Planificação semanal (11 a 13 de junho)**

Fase III – Execução						Semana de 11 a 13 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> <li>• Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Linguagem oral</li> <li>o Expressão musical</li> <li>o Expressão motora</li> </ul> </li> <li>• Conhecimento do Mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir atentamente a música;</li> <li>- Associar a música ao tema;</li> <li>- Expressar através da música e coreografia uma mensagem de sensibilização para a importância de não poluir as águas.</li> </ul>	Manhã 1h45	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praticar com as crianças a reprodução verbal da letra da música;</li> <li>- Negociar com o grupo as ações enunciadas pela música, dando origem a uma coreografia lógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo:               <p>Durante a primeira audição da música, o grupo encontra-se sentado na manta. Na segunda vez que a música é ouvida, as crianças levantam-se para a reproduzir e coreografar.</p> </li> <li>• Do par:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador;</li> <li>- Vídeo;</li> <li>- Música;</li> <li>- Rádio;</li> <li>- Colunas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> </ul>

Fase III – Execução						Semana de 11 a 13 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
					As estagiárias negociam com as crianças as ações que querem reproduzir, que não se encontram no vídeo da música.		
			Manhã 30 min	Aula de música			
			Tarde 1h	- Dar continuidade às atividades relativas à abordagem de mosaico.			
Quinta-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir atentamente a história;</li> <li>- Associar a história ao tema “reciclagem”;</li> </ul>	Manhã 2h	- Ler uma história alusiva aos hábitos de reciclagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo: Durante a leitura da</li> </ul>	- História sobre a reciclagem adaptada,	- Observação direta.

Fase III – Execução						Semana de 11 a 13 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Linguagem oral</li> </ul> </li> <li>• Conhecimento do Mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a importância da separação do lixo;</li> <li>- Estar atento durante a atividade de pesquisa;</li> <li>- Participar com perguntas pertinentes para a pesquisa.</li> <li>- Dar ideias para a construção dos ecopontos.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar sobre o tema e questões elaboradas pelas crianças, a partir da história contada, e propostas para a construção de ecopontos para a sala.</li> <li>- Registrar as ideias das crianças que surgirem durante as pesquisas.</li> </ul>	<p>história, o grupo encontra-se sentado na manta.</p> <p>As pesquisas são realizadas em pequenos grupos, máximo de 6 crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Do par:</li> </ul> <p>Leitura da história por ambas as estagiárias. Durante a pesquisa, apenas uma estagiária está encarregue</p>	<p>retirada da internet;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixa verde;</li> <li>- Caixa amarela;</li> <li>- Lixo;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Pen de internet;</li> <li>- Caderno;</li> <li>- Caneta</li> </ul>	

Fase III – Execução						Semana de 11 a 13 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
					pelos pequenos grupos, enquanto a restante termina trabalhos pendentes.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> <li>• Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Linguagem oral</li> </ul> </li> <li>• Conhecimento do Mundo</li> </ul>		Tarde 1h	- Dar continuidade às pesquisas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo: Durante as pesquisas as crianças organizam-se em pequenos grupos.</li> <li>• Do par:  Os papéis das estagiárias inverte-se.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador;</li> <li>- Pen de internet;</li> <li>- Caderno;</li> <li>- Caneta</li> </ul>	- Observação direta.

Fase III – Execução						Semana de 11 a 13 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
Sexta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> <li>• Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Linguagem oral</li> <li>o Expressão plástica</li> </ul> </li> <li>• Conhecimento do Mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir o conceito de questionário/familiarizar-se com o instrumento de inquérito;</li> <li>- Construir o instrumento segundo as ideias propostas pelo grupo;</li> <li>- Compreender o modo de preenchimento do questionário;</li> <li>- Ser responsável nas deslocações fora da instituição;</li> <li>- Preencher corretamente o questionário;</li> <li>- Demonstrar capacidade de se relacionar com as pessoas, questionando-as.</li> </ul>	Manhã 2h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conhecer noções básicas de um inquérito;</li> <li>- Construir um inquérito;</li> <li>- Sair da instituição para questionar as pessoas acerca dos seus hábitos de reciclagem (com base no inquérito construído).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo: Durante a fase inicial, conversa e construção do inquérito, as crianças encontra-se dispostas em grande grupo, tanto na manta como em torno das mesas.</li> <li> Para a saída da instituição, o grupo divide-se em 5 pequenos grupos, ficando, cada adulta, responsável</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel;</li> <li>- Imagens impressas;</li> <li>- Canetas e lápis;</li> <li>- Cola;</li> <li>- Suporte de cartão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> </ul>

Fase III – Execução						Semana de 11 a 13 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
					<p>por cada um deles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Do par:</li> </ul> <p>Durante o diálogo com o grupo, uma das estagiárias lidera a atividade enquanto a outra apoiava a mesma.</p> <p>Na construção do instrumento a utilizar, as estagiárias desempenham a mesma função, contando com</p>		

Fase III – Execução						Semana de 11 a 13 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
					o apoio das restantes adultas da sala.  Durante a saída cada uma das 5 adultas fica responsável por um pequeno grupo de crianças.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> <li>• Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Matemática</li> <li>o Linguagem oral</li> <li>o Expressão plástica</li> </ul> </li> </ul>		Tarde 1h	- Tratar os dados obtidos através dos inquéritos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo:  Durante a análise dos inquéritos preenchidos, o grupo encontra-se sentado na manta.</li> <li>• Do par:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel de cenário;</li> <li>- Canetas;</li> <li>- Imagens impressas;</li> <li>- Pioneses;</li> <li>- “Smiles”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> </ul>

Fase III – Execução						Semana de 11 a 13 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do Mundo</li> </ul>				As estagiárias orientam de igual forma a atividade, registando as conclusões feitas pelas crianças.		



**Figura 16: Criança a preencher o questionário consoante as respostas atribuídas pelo adulto (1)**



**Figura 17: Criança a preencher o questionário consoante as respostas atribuídas pelo adulto (2)**



**Figura 18: Criança a preencher o questionário consoante as respostas atribuídas pelo adulto (3)**



**Figura 19: Questionário exemplar e respetivo preenchimento**

**Apêndice 13 - Planificação semanal (18 a 20 de junho)**

Fase III – Execução						Semana de 18 a 20 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> <li>• Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Matemática</li> <li>o Linguagem oral</li> <li>o Expressão plástica</li> </ul> </li> <li>• Conhecimento do Mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar ativamente na análise dos dados;</li> <li>- Agrupar dados relativos a uma mesma pergunta;</li> <li>- Adquirir noções matemáticas básicas, relativas à organização e tratamento de dados.</li> </ul>	Tarde 1h	- Tratar os dados obtidos através dos inquéritos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo: Durante a análise dos inquéritos preenchidos, o grupo encontra-se sentado na manta.</li> <li>• Do par:  As estagiárias orientam de igual forma a atividade, registando as conclusões feitas pelas crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel de cenário;</li> <li>- Canetas;</li> <li>- Imagens impressas;</li> <li>- Pioneses;</li> <li>- “Smiles”</li> </ul>	- Observação direta

Fase III – Execução						Semana de 18 a 20 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
			Manhã 30 min.	Aula de Música			
			Tarde 1h				
Quinta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> <li>• Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Linguagem oral</li> <li>o Expressão plástica</li> </ul> </li> <li>• Conhecimento do Mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e saber identificar os diferentes ecopontos;</li> <li>- Construir o ecoponto consoante as características do mesmo;</li> <li>- Compreender a importância de reciclar;</li> <li>- Cooperar com os colegas na construção do ecoponto.</li> </ul>	Manhã 2h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir ecopontos para a sala, segundo as ideias propostas pelas crianças, após as pesquisas feitas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo: Formam-se pequenos grupos, sendo que cada um deles fica responsável pela construção de um ecoponto.</li> <li>• Do par: Cada estagiária orienta o trabalho de dois pequenos grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixas de cartão;</li> <li>- Tintas;</li> <li>- Esponjas/pinceis;</li> <li>- Lixo</li> </ul>	

Fase III – Execução						Semana de 18 a 20 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
			Tarde 1h	- Continuar e concluir a elaboração dos ecopontos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Do grupo: Formam-se pequenos grupos, sendo que cada um deles fica responsável pela construção de um ecoponto.</li> <li>Do par: Cada estagiária orienta o trabalho de dois pequenos grupos.</li> </ul>		
Sexta-feira		- Identificar os bons e maus usos da água; - Expressar corporalmente as ações relativas	Manhã 2h	- Dramatizar as ações de bons e maus hábitos do uso da água.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Do grupo: Durante as dramatizações o grande grupo irá deslocar-se pelos diferentes</li> </ul>		

Fase III – Execução						Semana de 18 a 20 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
		aos bons e maus usos da água.			espaços da instituição. • Do par: As estagiárias orientam o grande grupo.		
			Tarde 1h	- Construir um placard a partir das conclusões retiradas com a atividade anterior.	• Do grupo: Cada criança dá o seu contributo na construção de forma individual. • Do par: Cada estagiária desempenha a mesma função, sendo que fica encarregue por crianças diferentes.		



Figura 20: Organização e tratamento dos dados recolhidos através dos questionários

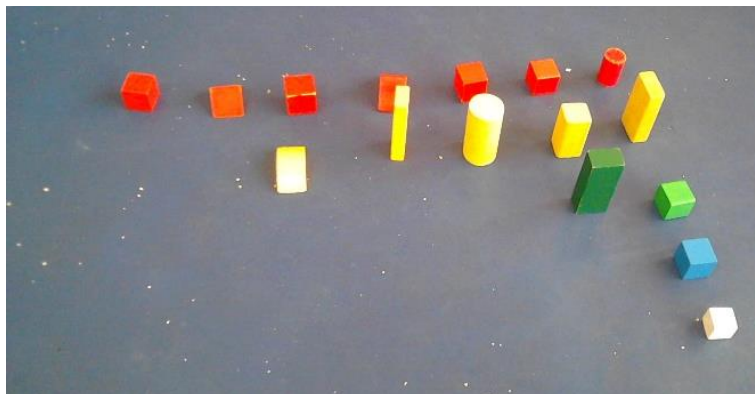


Figura 21: Organização e tratamento dos dados recolhidos através dos questionários -pictograma elaborado com e pelas crianças

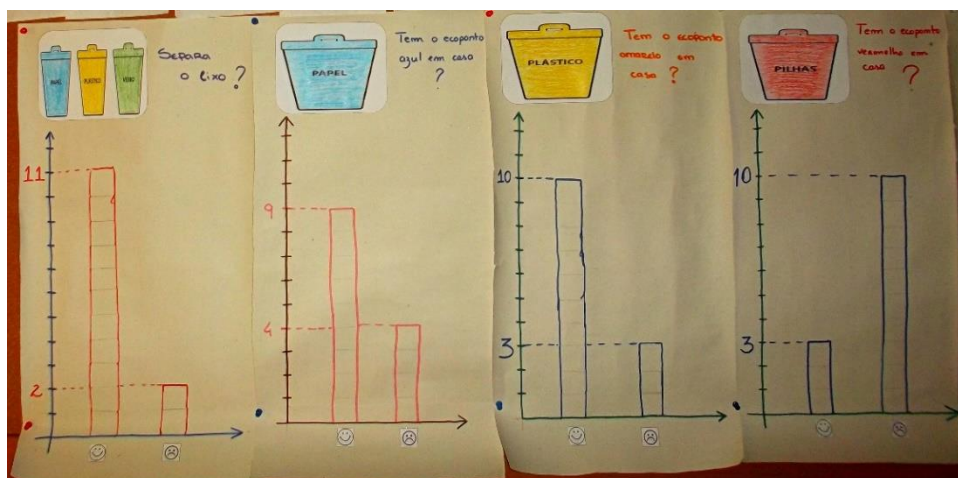


Figura 22: Gráfico de barras elaborado como resultado do tratamento dos dados dos inquéritos



**Figura 23: Atividade de pesquisa (familiarização com as características dos diferentes ecopontos)**



**Figura 24: Atividade de construção dos ecopontos**



**Apêndice 14 – Planificação semanal (23 a 27 de junho)**

Fase IV- Divulgação/Avaliação						Semana de 23 a 27 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
Segunda-feira			Manhã 2h  Tarde 1h	- Concluir a abordagem de mosaico. (manhã)  - Construir os fatos alusivos à personagem “Vasco”. (Tarde)			
Terça-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> <li>• Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Linguagem oral</li> </ul> </li> <li>• Conhecimento do Mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir com ideias para a decoração do espaço;</li> <li>- Revelar familiarização com os materiais decorativos;</li> </ul>	Manhã 2h  Tarde 1h	- Decorar o espaço destinado à divulgação do projeto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo: As crianças participam na decoração, em grande grupo, no entanto cada criança pode e deve apresentar</li> </ul>		- Observação direta.

Fase IV- Divulgação/Avaliação						Semana de 23 a 27 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
		- Estabelecer relação entre a decoração do espaço e as atividades desenvolvidas ao longo do projeto.			as suas propostas, individualmente.  • Do par:  As estagiárias orientam de igual forma a atividade de decoração.		
Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> <li>• Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Linguagem oral</li> <li>o Expressão motora</li> </ul> </li> <li>• Conhecimento do Mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer corresponder os objetos ao ecoponto correto;</li> <li>- Participar ativamente na atividade;</li> <li>- Cumprir as regras do jogo.</li> </ul>	Manhã 1h45	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogar ao “Jogo da reciclagem” a fim de consolidar o procedimento de separação correta do lixo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo: O jogo é realizado com o grande grupo.</li> <li>• Do par:  As duas estagiárias dão indicações para o decorrer do jogo,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lixo</li> <li>- Ecopontos já construídos</li> </ul>	- Observação direta.

Fase IV- Divulgação/Avaliação						Semana de 23 a 27 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
					sendo que cada um na sua vez.		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrar orgulho e familiarização relativamente aos materiais expostos;</li> <li>- Revelar ter aprendido com as atividades desenvolvidas com o projeto;</li> </ul>	Tarde 1h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgar do projeto (tarde)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo:  Na maioria dos momentos, as crianças encontram-se em grande grupo. De forma individual, cada criança apresenta aos respetivos familiares todo o trabalho realizado e exposto</li> <li>• Do par:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fatos do Vasco</li> <li>- Trabalhos elaborados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> </ul>

Fase IV- Divulgação/Avaliação						Semana de 23 a 27 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
					- As estagiárias orientam de igual forma a atividade de divulgação do projeto.		
Quinta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> <li>• Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Linguagem oral</li> </ul> </li> <li>• Conhecimento do Mundo</li> </ul>	- Rever conceitos abordados.	Manhã 2h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar a teia final;</li> <li>- Fazer o balanço do projeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do grupo: As crianças encontram-se na manta dispostas em grande grupo.</li> <li>• Do par: Uma das estagiárias lidera o diálogo, enquanto a outra regista as ideias das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno</li> <li>- Caneta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Registo em diário de bordo.</li> </ul>

Fase IV- Divulgação/Avaliação						Semana de 23 a 27 de junho	
	Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
				Estratégias	Organização		
			Tarde 1h				
Sexta-feira			Manhã 2h	- Fazer atividades/jogos propostos pelas crianças.			
			Tarde 1h	- Fazer atividades/jogos propostos pelas crianças.			



**Figura 26: Materiais produzidos pelas crianças expostos no espaço destinado à divulgação do projeto**



**Figura 27: Crianças a divulgar os materiais e aprendizagens por si produzidas e alcançadas**



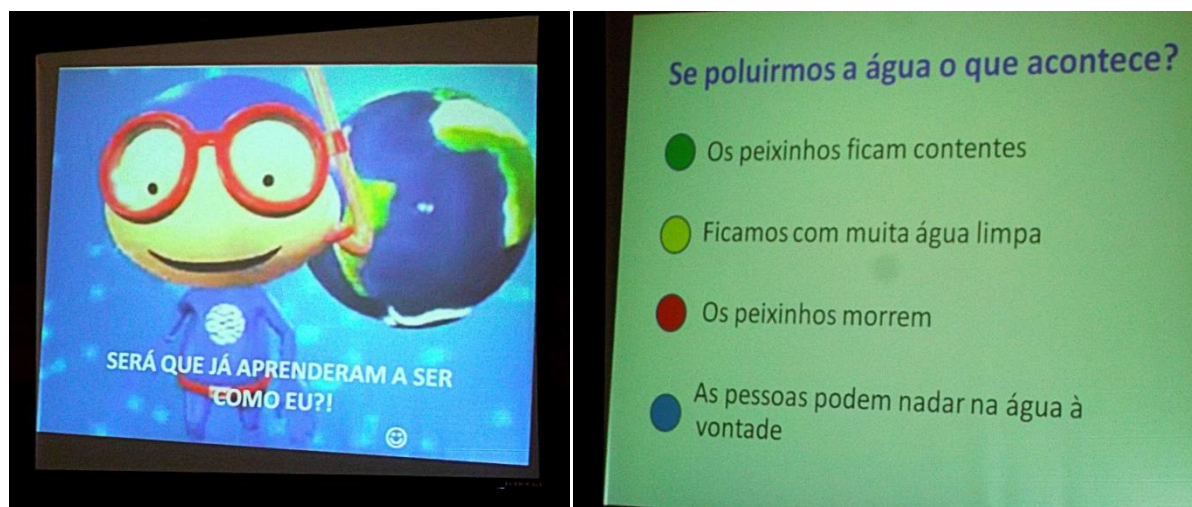
**Figura 28: Demonstração de como separar o lixo**



**Figura 29: Exibição da coreografia criada pelas crianças a partir da música “Amigos Vá Lá!”**



**Figura 30:** Comunidade escolar a quem se destinou a divulgação do projeto “Vamos aprender a ser como o Vasco!”



**Figura 31:** Exemplo de uma das perguntas do jogo realizado na fase de divulgação do projeto



**Figura 32: Crianças a responder a uma das questões do jogo realizado na fase de divulgação do projeto.**

**Apêndice 15 – Caracterização do Agrupamento de Escolas<sup>41</sup>****1. POPULAÇÃO ESCOLAR E RECURSOS HUMANOS****1.1 População Discente**

O AE é constituído por um total de 1419 discentes, sendo estes distribuídos desde a idade pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade. Relativamente à sede do agrupamento, esta acolhe atualmente 629 alunos. De seguida, apresentam-se os discentes repartidos pelas diferentes escolas básicas. No entanto, não estão presentes pois não se conseguiram obter as informações referentes à distribuição de discentes dos dois Jardins de Infância.

**Quadro 3: Organização da população discente da EB (A)**

Escola Básica (A)				
1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
7	8	9	5	29

**Quadro 4: Organização da população discente da EB (B)**

Escola Básica (B)				
1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
14	19	20	21	74

---

<sup>41</sup> Informação recolhida a partir do PE.

**Quadro 5: Organização da população discente da EB (C)**

Escola Básica (C)				
1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
68	71	48	43	230

**Quadro 6: Organização da população discente da EB (D)**

Escola Básica (D)				
1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
70	72	78	73	293

**Quadro 7: Organização da população discente da escola sede do AE**

Escola sede do AE					
5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total
171	167	90	66	75	569

## 1.2 População docente

Os sete corpos de docentes que lecionam nas várias escolas e jardins de infância que formam o AE são apresentados, de seguida, em formato de tabela para uma melhor visualização.

A partir das observações que realizámos e documentos a que tivemos acesso constatamos que apenas existem informações que nos indicam o número total de docentes das várias instituições afetas ao agrupamento. Contudo, relativamente à instituição onde decorreu o estágio e com base nos dados fornecidos, conclui-se que existem 10 professores com turmas atribuídas. Os docentes estão distribuídos da seguinte forma: 3 professores titulares do 1.º ano; 3 professores titulares do 2.º ano; 2 professores titulares do 3.º ano e 2 professores titulares do 4.º ano.

**Quadro 8: Organização da população discente das instituições do AE**

	Docentes	Docentes de Educação	Docentes de apoio educativo	Educadores
Jardim de Infância (A)				1
Jardim de Infância (B)				2
EB (A)	4	2	1	
EB (B)	2	0	1	
EB (C)	10	2	2	
EB (D)	12	1	1	
Sede de AE	95	5	0	

**1.2.1 Corpo docente**

Os docentes afetos ao agrupamento são 123, concentrando-se a maioria (95 professores) na sede do AE. Estes distribuem-se por três grandes categorias: o Quadro Zona Pedagógica (QZP) em que estão os docentes pertencentes à zona geográfica do agrupamento, o Quadro Agrupamento (QA) relativo aos professores das instituições afetas ao agrupamento e o quadro de contratação, onde constam todos os docentes em regime de contratação.

**1.3 População não docente**

De seguida, e em formato de tabela, é apresentada a população não docente relativa aos Jardins-de-infância e Escolas Básicas que constituem o referido AE.

**Quadro 9: Organização da população não docente das instituições do AE**

	Assistentes técnicos	Assistentes operacionais	Outro pessoal não docente
Jardim de Infância (A)		3	
Jardim de Infância (B)		4	
EB (A)		3	
EB (B)			1
EB da (C)		4	1
EB (D)		6	1
Sede do AE	9	20	6

## **Apêndice 16 – População discente da Escola Básica na qual desenvolvi a minha prática pedagógica**

### **1.1 POPULAÇÃO ESCOLAR E RECURSOS HUMANOS**

#### **1.1.1 População discente**

Na EB onde estagiei, a população escolar é constituída por alunos de turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade pertencentes a agregados familiares inseridos num nível socioeconómico médio-alto. O número de alunos por turma é variável e depende da existência ou não de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Deste modo, em situações como esta última é exigido mais tempo e atenção por parte do(a) professor(a) titular, motivo este que faz com que o número de alunos por turma seja mais reduzido. De seguida apresentamos os dados relativos ao número de alunos e o número de turmas existentes na referida escola.

**Quadro 10: Organização da população discente por anos de escolaridade**

EB				
1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
3	3	2	2	10

## **Apêndice 17 – Intervenientes e dinâmicas relacionais: 1.º Ciclo do Ensino Básico**

De forma geral e com base na observação que fui realizando ao longo da minha presença como estagiária, o clima relacional entre os professores apresenta um nível baixo de relação interpessoal. É notável todo o profissionalismo e competência que transparece em todo o trabalho desenvolvido entre os docentes. Contudo, foi possível verificar que a convivência e partilha de materiais não se estabelece de igual forma entre todos os professores.

As relações entre professores, pessoal técnico e auxiliar parece ser bastante positiva, sendo várias vezes realçada a sua importância para o bom funcionamento da escola. Relativamente à nossa experiência, podemos afirmar que desde o primeiro dia, fomos recebidas e apoiadas de forma acolhedora. Esta postura por parte dos profissionais despertou em nós um sentimento de pertença desde o início. Nunca foi feita distinção entre nós (estagiárias) e os professores afetos à instituição, pois mostraram sempre disponibilidade e nunca questionaram o fornecimento de materiais para as nossas práticas.

Relativamente ao clima interpessoal entre professores e alunos, não fizemos observações suficientemente detalhadas para tirar conclusões acerca do mesmo, pois nunca nos foi possível estar presentes tempo significativo dentro de uma sala de aula que não a nossa.

Entre alunos a relação é claramente positiva, pois pudemos observar que além de se estabelecerem ligações fortes entre colegas de turma, também foi evidente a partilha de experiências com colegas de outros níveis de escolaridade. Estas conclusões foram constatadas através da observação que fizemos dos momentos de pausa letivas, bem como a partir das vivências que os alunos partilharam connosco.

O clima relacional entre técnicos e pais transmite muita proximidade, confiança e conhecimento mútuo. O diálogo estabelecido entre as duas partes revelava bastante empatia, pois as assistentes operacionais ao acolherem os educandos transmitiam os encarregados de educação um sentimento de segurança e de felicidade.

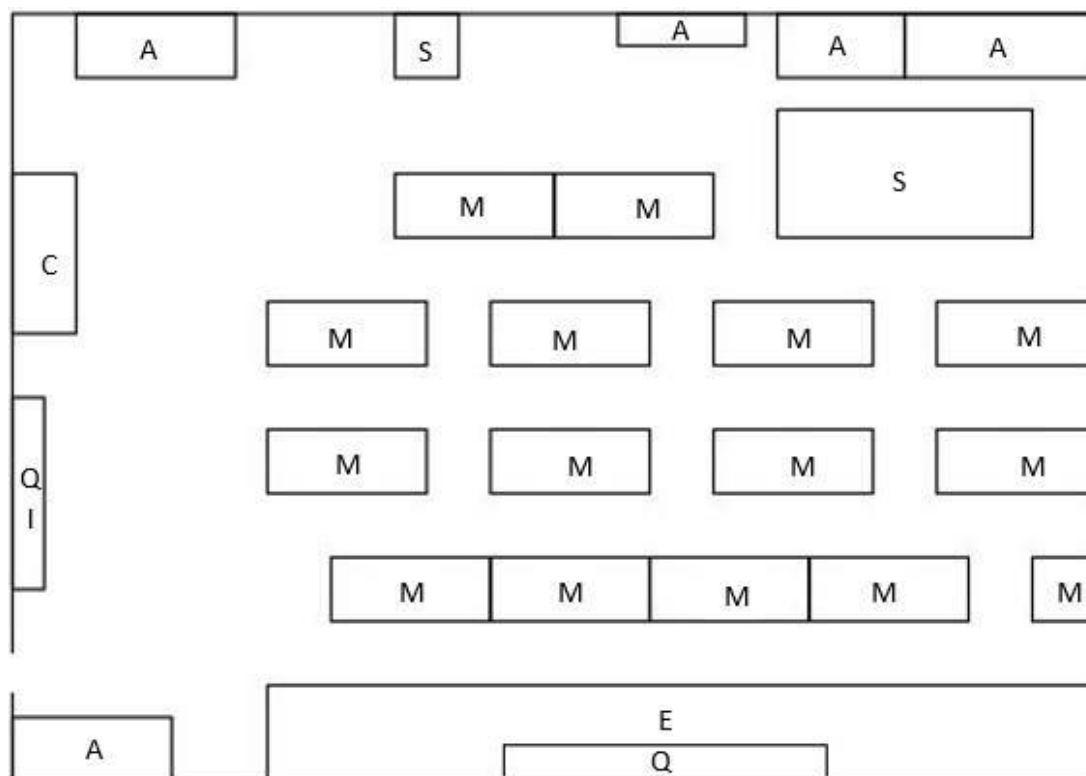
**Apêndice 18 – Organização do espaço pedagógico - sala de aula**



**Figura 33: Sala de aula (1)**



**Figura 34: Sala de aula (2)**



A – Armário      C – Computador      E – Estrado      M – mesas de alunos  
Q – Quadro de giz      QI – Quadro Interativo      S – Secretária professora.

**Figura 35: Planta da sala de aula**

## Apêndice 19 – Sessão n.º1 dedicada ao projeto (19/11/14)

### Quadro 11: Planificação da dinamização da história *O menino poupadinho* – atividade impulsionadora do projeto

<b>Áreas Curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relembrar ideias e conteúdos referentes ao tema (educação financeira);</li> <li>▪ Recolher informação para a construção da teia.</li> </ul>
<b>Estratégias (informações ao professor)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ À medida que a história for lida, as estagiárias irão questionar os alunos sobre as ações que a personagem principal desempenha na história.</li> </ul>
<b>Recursos materiais e humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ História <i>O menino poupadinho</i></li> <li>▪ Projetor;</li> <li>▪ Computador;</li> <li>▪ Dinheiro fictício.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação direta;</li> <li>▪ Questões colocadas aos alunos.</li> </ul>

#### História *O menino poupadinho*

##### *O menino poupadinho*

Era uma vez um menino que gostava muito de dinheiro.

Quando fazia anos, não pedia brinquedos, queria dinheiro.

Ao chegar o Natal, escrevia a sua carta ao Pai Natal só com um pedido: dinheiro.

Os pais estavam contentes, porque pensavam que ele era poupado e queria guardar bem o seu dinheiro. Por isso ofereceram-lhe um porquinho-mealheiro.

Mas o menino, sem ninguém saber, ia gastar o dinheiro na primeira coisa que se lembrasse... mesmo que não lhe fizesse falta nenhuma! E o dinheiro assim voava...

Ele via na televisão a publicidade e não pensava, só comprava coisas que não prestavam para nada! E o porquinho-mealheiro ficava de barriga vazia!

Um dia, a sua bicicleta estragou-se e ele começou a sonhar com uma bicicleta nova. Foi pedir aos pais e eles disseram-lhe para ir ver quanto dinheiro tinha no porquinho-mealheiro.

Aí é que “o porco torceu o rabo”, ele ficou muito aflito, porque não havia dinheiro no porquinho-mealheiro, nem sequer na sua carteira, porque ele tinha-o gasto todo sem pensar!

Pensou o que haveria de fazer e foi conversar com o pai; contou-lhe que o seu porquinho-mealheiro estava vazio, porque ele tinha gasto o dinheiro em coisas que não faziam falta nenhuma....

O pai ficou um bocadinho triste, pois pensava que o filho era poupadinho, mas depois, junto com a mãe, explicaram-lhe algumas coisas importantes, que ele deveria aprender:

O dinheiro não nasce nas árvores, nem cai do céu: as pessoas têm que trabalhar para receberem o salário (ou ordenado) no fim do mês.

Há coisas que compramos por necessidade (alimentos, medicamentos...) e outras que compramos por desejo (brinquedos, guloseimas...); as necessidades são sempre mais importantes do que os desejos!

Quando vamos às compras temos que olhar para os preços; são muito importantes pois dizem-nos quanto dinheiro custa o que queremos comprar. E há coisas caras e baratas, por isso temos que fazer contas.

O dinheiro não estica, nem se desperdiça; quando se gasta já não se tem!

Há várias formas de poupança e não só de dinheiro; podemos poupar as nossas coisas, para não termos que comprar outras novas e em casa podemos poupar energia (água e eletricidade) se nos esforçarmos por não desperdiçar.

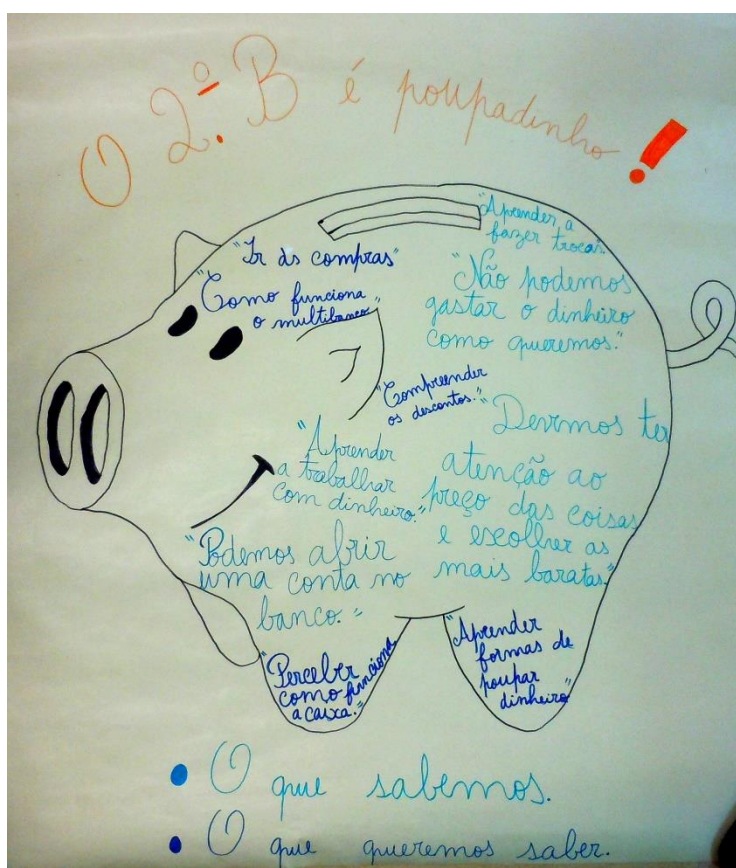
Ao ouvir tudo isto, o menino aprendeu a lição e, a partir dessa altura, tornou-se num menino poupadinho e tinha o seu porquinho-mealheiro sempre com a barriguinha bem cheia, pois guardava bem o que lhe davam.

Os pais até abriram uma conta no banco, para ele guardar as suas poupanças!

Foi assim que o menino aprendeu a lidar com o dinheiro e conseguiu juntar o suficiente para comprar a sua bicicleta!

**Quadro 12: Planificação da atividade de construção da teia inicial**

<b>Áreas Curriculares</b>	▪ Português.
<b>Objetivos específicos</b>	▪ Construir a teia inicial; ▪ Contribuir com ideias para o desenvolvimento do projeto.
<b>Estratégias (informações ao professor)</b>	▪ À medida que os alunos contribuem com ideias, as estagiárias vão registando as mesmas.
<b>Recursos materiais e humanos</b>	▪ Porco mealheiro em papel de cenário; ▪ Canetas de feltro.
<b>Avaliação</b>	▪ Observação direta; ▪ Registo das Ideias proferidas pelos alunos.



**Figura 36: Teia inicial**

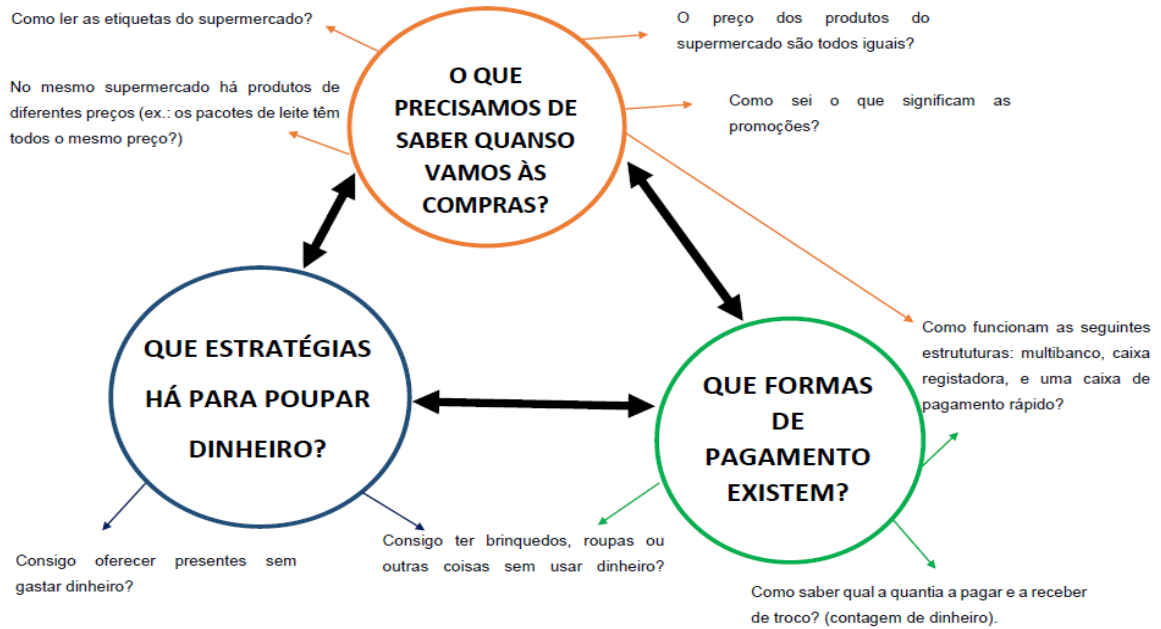
**Quadro 13: Planificação da atividade de simulação de uma ida às compras**

<b>Áreas Curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Matemática.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Associar a subtração a um pagamento que implique receber troco;</li> <li>▪ Reconhecer visualmente notas e moedas;</li> <li>▪ Aprender diferentes formas de pagamento;</li> <li>▪ Decompor valores em dinheiro utilizando notas e moedas, representando um mesmo valor.</li> </ul>
<b>Estratégias (informações ao professor)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atribuir funções a cada aluno para simular a ida às compras.</li> </ul>
<b>Recursos materiais e humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dinheiro fictício;</li> <li>▪ Embalagens de produtos vazias.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação direta;</li> <li>▪ Correção das operações realizadas pelos alunos.</li> </ul>



**Figura 37: Evidência da atividade de simulação de uma ida às compras**

## Apêndice 20 – Rede de tópicos



**Apêndice 21 – Sessão n.º2 dedicada ao projeto (26/11/14)**

**Quadro 14: Planificação da atividade do *peddy paper***

<b>Áreas Curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português;</li> <li>▪ Matemática;</li> <li>▪ Educação para a Cidadania.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Associar a subtração a um pagamento que implique receber troco;</li> <li>▪ Reconhecer visualmente notas e moedas;</li> <li>▪ Aprender diferentes formas de pagamento;</li> <li>▪ Decompor valores em dinheiro utilizando notas e moedas, representando um mesmo valor;</li> <li>▪ Distinguir o necessário e o supérfluo;</li> <li>▪ Saber estratégias para poupar dinheiro;</li> <li>▪ Aprender alguns dos funcionamentos do Multibanco.</li> </ul>
<b>Estratégias (informações ao professor)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Divisão da turma em 4 grupos;</li> <li>▪ As estagiárias irão acompanhar todos os grupos durante o decorrer do jogo e consoante as necessidades de cada grupo.</li> </ul>
<b>Recursos materiais e humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pistas do jogo;</li> <li>▪ <i>Puzzle</i> com nota de 500 €;</li> <li>▪ Notas e moedas de chocolate.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respostas às perguntas do jogo;</li> <li>▪ Construção do <i>puzzle</i></li> </ul>



**Figura 38: Crianças a debater, em grupo, as respostas às perguntas do *peddy paper* (1)**



**Figura 39: Crianças a debater, em grupo, as respostas às perguntas do *peddy paper* (2)**



**Figura 40: *Puzzle* com uma nota de 500 € completo**

**Apêndice 22 – Sessão n.º3 dedicada ao projeto (10/12/14)****Quadro 15: Planificação da atividade de introdução dos conceitos/meios de pagamento transferência bancária e cheque**

<b>Áreas Curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Matemática</li> <li>▪ Educação para a Cidadania</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer duas formas de pagamento (transferência bancária e cheque);</li> </ul>
<b>Estratégias (informações ao professor)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ambas as explicações serão feitas para toda a turma.</li> </ul>
<b>Recursos materiais e humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Duas caixas de cartão;</li> <li>▪ Dinheiro fictício;</li> <li>▪ Computador;</li> <li>▪ Imagem com um cheque;</li> <li>▪ Projetor.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação direta.</li> </ul>

**Quadro 16: Planificação da atividade do jogo “Quem quer ser poupadinho”**

<b>Áreas Curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ Matemática</li> <li>▪ Educação para a Cidadania</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender a evolução das formas de pagamento ao longo da História;</li> <li>▪ Saber estratégias para poupar dinheiro;</li> <li>▪ Reconhecer que não é necessário gastar dinheiro para oferecer presentes;</li> <li>▪ Compreender quais as características de algumas formas de pagamento</li> </ul>
<b>Estratégias (informações ao professor)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Divisão da turma em 4 grupos.</li> </ul>
<b>Recursos materiais e humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jogo em formato digital;</li> <li>▪ Computador;</li> <li>▪ Projetor.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação direta;</li> <li>▪ Registo das respostas dos alunos.</li> </ul>

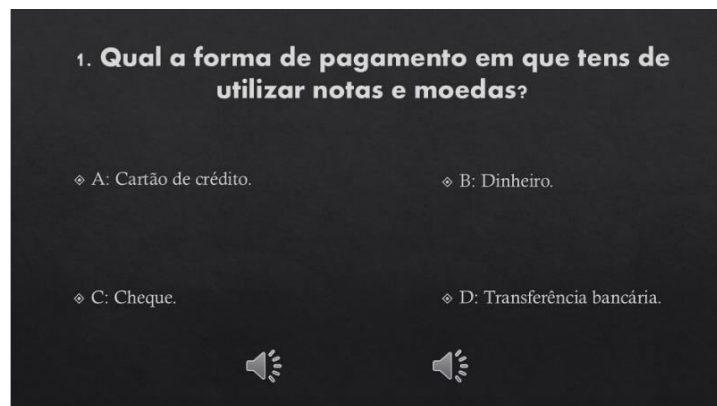


Figura 41: 1.ª questão do jogo “Quem quer ser poupadinho”

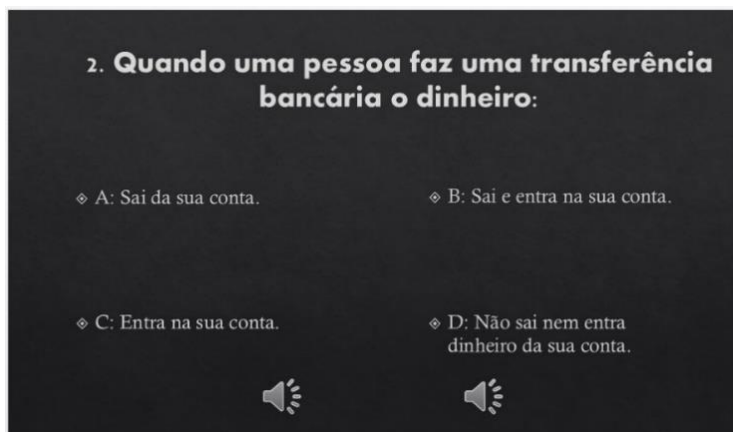


Figura 42: 2.ª questão do jogo “Quem quer ser poupadinho”

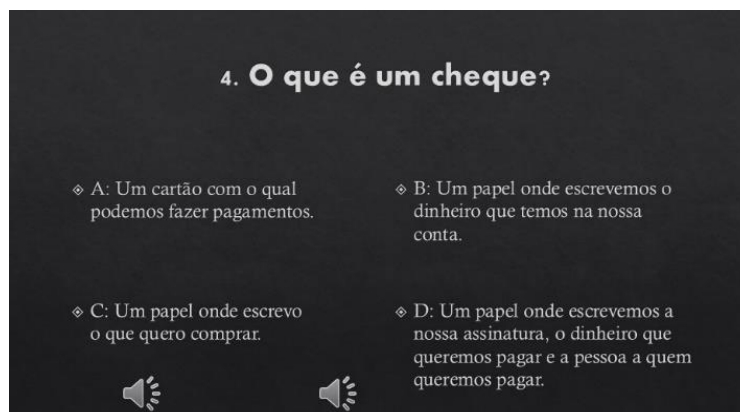




Figura 43: 3.ª questão do jogo “Quem quer ser poupadinho”

**3. O que é a troca de bens?**



- ◊ A: É trocar dinheiro por coisas que precisamos.
- ◊ B: É dar um bem que eu tenho em troca de um bem de outra pessoa (ex.: trocar alfaces por feijões).
- ◊ C: Comprar arroz e pagar com cartão de crédito.
- ◊ D: É dar um cheque em troca de um carro.



**Figura 44: 4.ª questão do jogo “Quem quer ser poupadinho”**

**5. Quero oferecer um presente e não tenho dinheiro suficiente. O mais correto é:**

- ◊ A: Fazê-lo sem gastar dinheiro.
- ◊ B: Não oferecer.
- ◊ C: Pedir dinheiro emprestado.
- ◊ D: Ficar a dever ao(à) senhor(a) da loja.

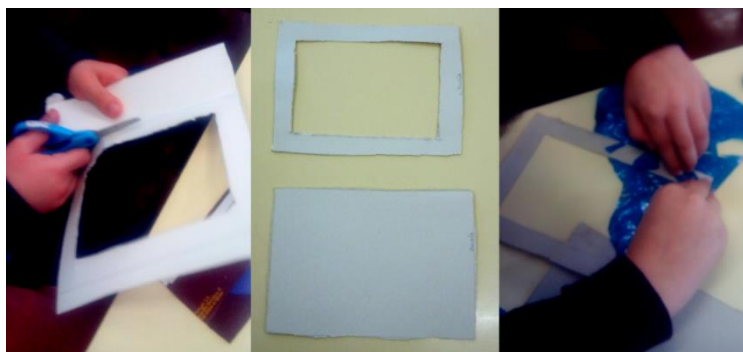


**Figura 45: 5.ª questão do jogo “Quem quer ser poupadinho”**

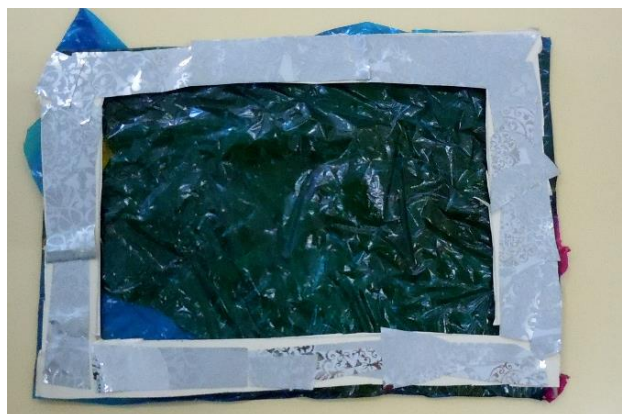
**Apêndice 23 – Sessão n.º4 dedicada ao projeto (14/01/15)**

**Quadro 17: Planificação da construção do presente sem gastos monetários**

<b>Áreas Curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expressão plástica</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecer a possibilidade de construir/oferecer um presente sem gastos financeiros;</li> <li>▪ Recortar corretamente os moldes da moldura;</li> <li>▪ Decorar de forma criativa a moldura</li> </ul>
<b>Estratégias (informações ao professor)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicação de qual o processo de recorte e respetivas linhas de forma da moldura;</li> <li>▪ Apoio das estagiárias no recorte;</li> </ul>
<b>Recursos materiais e humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pergunta de partida da atividade;</li> <li>▪ Caixas de cereais com as bases das molduras desenhadas;</li> <li>▪ Tesouras;</li> <li>▪ Colas;</li> <li>▪ Materiais reutilizados (papéis, rolo de tinteiro fotográfico).</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação direta;</li> <li>▪ Recorte das molduras;</li> <li>▪ Decoração das molduras.</li> </ul>



**Figura 46: Processos da elaboração da moldura**



**Figura 47: Exemplo de uma moldura construída por um dos alunos**

**Apêndice 24 – Sessão n.º5 dedicada ao projeto (21/01/15)**

**Quadro 18: Planificação da atividade da visita de estudo ao hipermercado Jumbo**

<b>Áreas Curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Matemática;</li> <li>▪ Educação para a cidadania.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adequar o comportamento ao local em questão;</li> <li>▪ Interpretar os preços e promoções dos produtos;</li> <li>▪ Comparar preços;</li> <li>▪ Escolher o produto mais barato;</li> <li>▪ Perceber o funcionamento da caixa registadora;</li> <li>▪ Ser capaz de trabalhar em equipa.</li> </ul>
<b>Estratégias (informações ao professor)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As estagiárias irão acompanhar os diferentes grupos na realização da atividade.</li> </ul>
<b>Recursos materiais e humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 5 Listas de compras (uma por equipa);</li> <li>▪ Canetas;</li> <li>▪ 2 monitoras do Hipermercado Jumbo.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação direta;</li> <li>▪ Resolução de operações para confirmação da equipa vencedora.</li> </ul>



**Figura 48: Crianças a analisar os preços dos produtos**

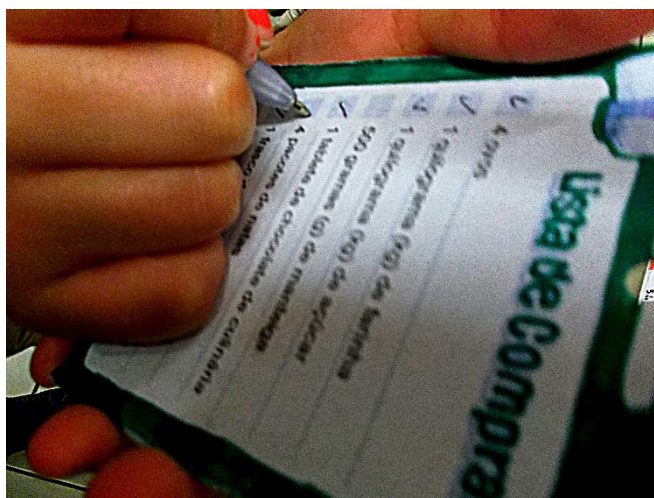


Figura 49: Crianças a registar na lista de compras os produtos já selecionados



Figura 50: Crianças a colocar os produtos na caixa para serem registados



Figura 51: Talões correspondentes às compras efetuadas por cada uma das equipas

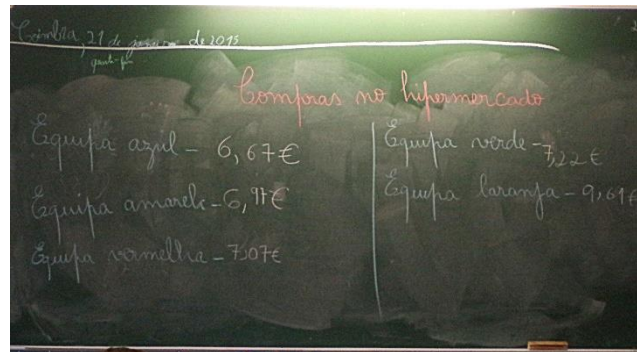


Figura 52: Análise dos gastos que cada equipa teve ao efetuar as compras

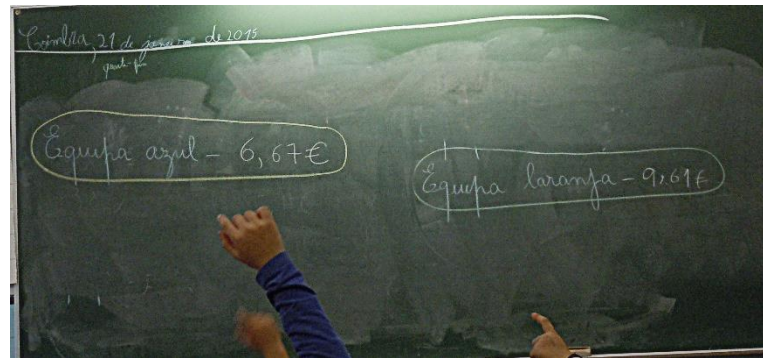


Figura 53: Valores gastos pela equipa que poupou mais e menos ao efetuar as compras



Figura 54: Análise da diferença valores gastos pela equipa que poupou mais e menos ao efetuar as compras

**Apêndice 25 – Sessão n.º6 dedicada ao projeto (4/02/15)**

**Quadro 19: Planificação da atividade de divulgação e avaliação do projeto**

<b>Áreas Curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português;</li> <li>▪ Matemática;</li> <li>▪ Educação para a Cidadania;</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descrever as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto;</li> <li>▪ Relacionar as atividades realizadas com as diferentes aprendizagens;</li> <li>▪ Explicar e transmitir aos colegas as ideias que constam no cartaz oferecido às turmas.</li> </ul>
<b>Estratégias (informações ao professor)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As estagiárias irão acompanhar a turma na sua deslocação às outras salas;</li> <li>▪ Apoio na apresentação oral dos cartazes.</li> </ul>
<b>Recursos materiais e humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 cartazes;</li> <li>▪ Inquéritos.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação direta;</li> <li>▪ Inquéritos;</li> <li>▪ Divulgação às outras turmas.</li> </ul>



**Figura 55: Elaboração dos cartazes informativos – suporte para a divulgação**

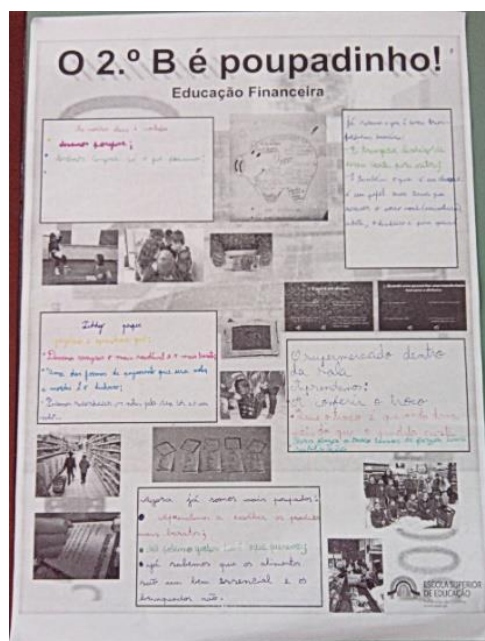


Figura 56: Cartaz informativo – suporte para a divulgação



Figura 57: Deslocação de um dos grupos para a sala onde foi divulgado o seu projeto



**Figura 58: Primeiro grupo a divulgar o projeto a uma das turmas do 2.º ano (1)**



**Figura 59: Segundo grupo a divulgar o projeto a uma das turmas do 2.º ano (2)**

**O 2.º B É POUPADINHO – O NOSSO PROJETO**

1. **Ordena de 1 a 11** as atividades, sendo o 1 a atividade que gostaste menos e o 11 a que gostaste mais:

1	História O menino poupadinho.
7	Teia de ideias (o nosso porco).
8	Simulação de uma ida às compras na sala de aula.
10	Peddy paper fora da sala de aula.
3	O que é uma transferência bancária?
4	O que é um cheque?
9	Jogo "Quem quer ser milionário?".
6	Construção da moldura para oferecer.
11	Ida às compras (Jumbo).
5	Elaboração dos cartazes.
2	Divulgação do nosso projeto.

1.1. A atividade com o número 11 foi a que gostaste mais. Porquê?

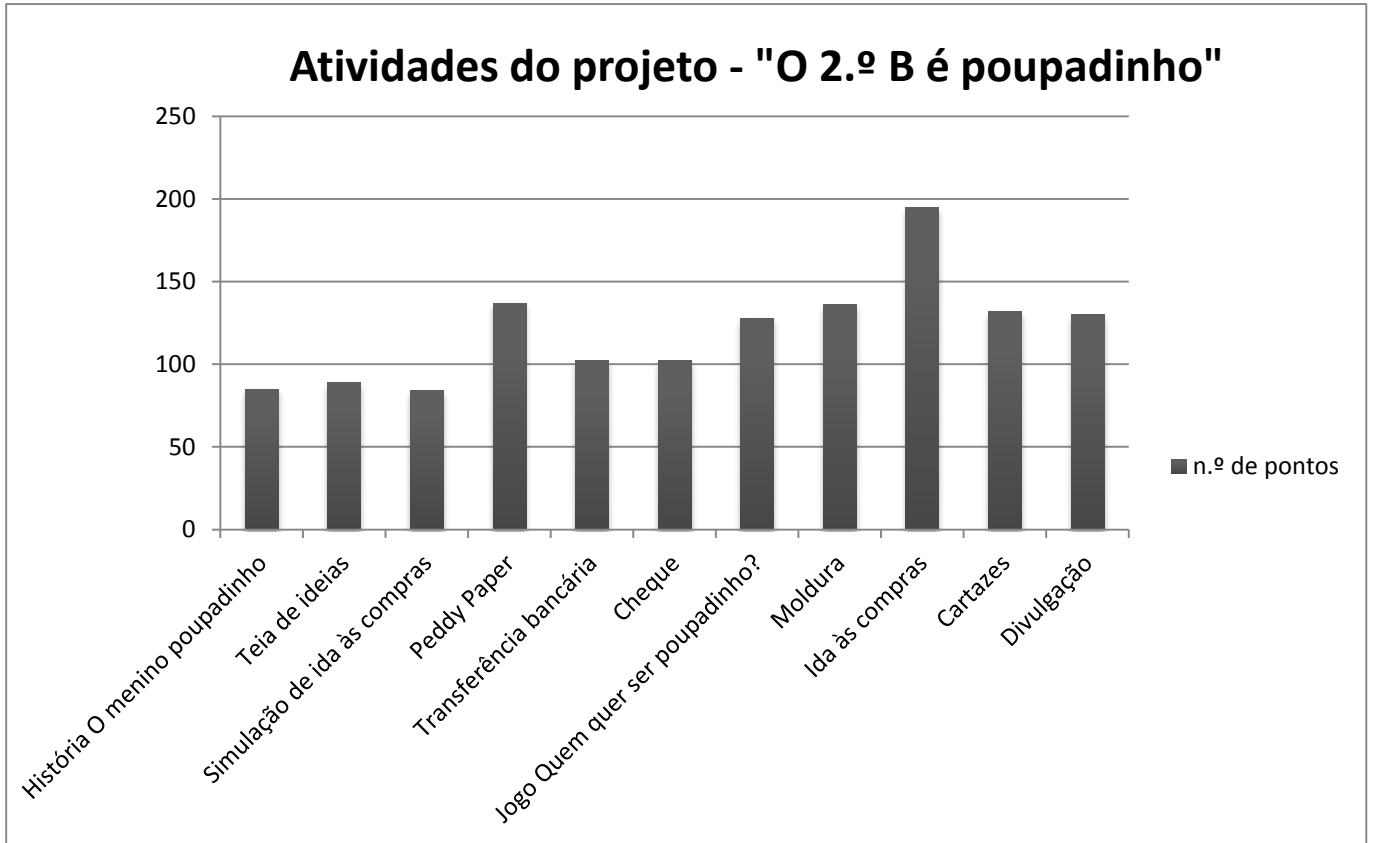
*Porque dissemos que fizemos compras e a Pili deu-nos um cupão para pôr a água, leite e sumos e deu-nos um queque.*

2. O que aprendeste com este projeto? Escreve 3 frases.

*Eu aprendi a não gostar de dinheiro e não podemos comprar tudo o que quisermos.*

**Figura 60: Instrumento de avaliação do projeto – inquérito exemplar respondido por um dos alunos**

**Apêndice 26 – Gráfico de barras representativo das atividades mais e menos apreciadas pela turma**

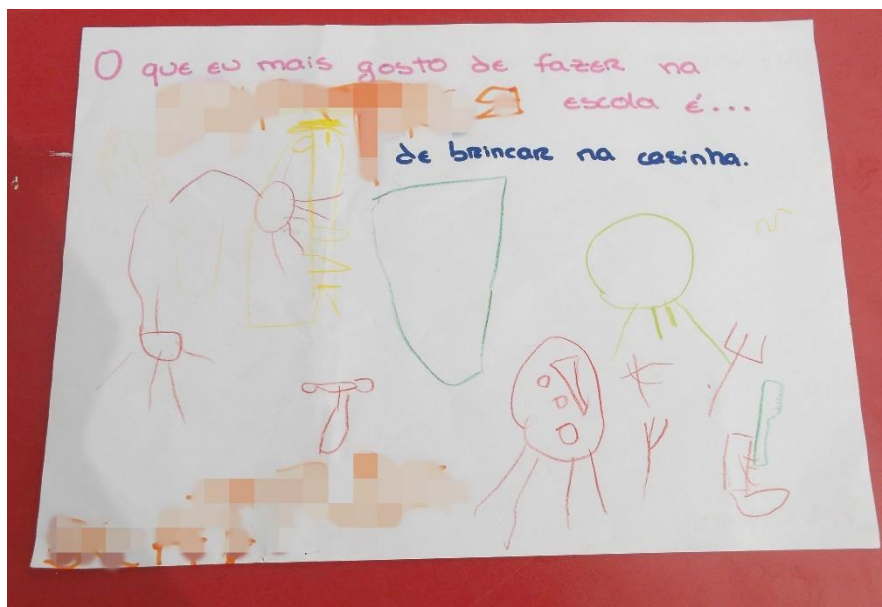


**Apêndice 27 – Questões orientadoras para a entrevista às crianças  
(Abordagem de Mosaico)**

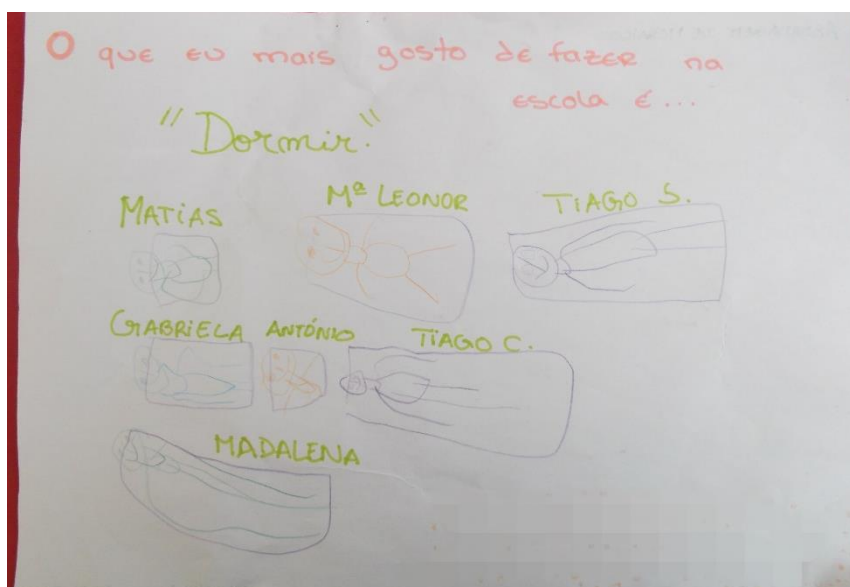
Entrevista às crianças (questões orientadoras)

- ✓ Porque vens à escola?
- ✓ Porque é que os pais te vêm trazer à escola?
- ✓ Qual o sítio onde mais gostas de estar? Porquê?
- ✓ O que mais gostas de fazer na escola? Porquê?
- ✓ Em que sítio gostarias de passar mais tempo?
- ✓ Qual o espaço da sala onde mais gostas de estar?

**Apêndice 28 – Desenhos elaborados pelas crianças B. e G. (Abordagem de Mosaico)**



**Figura 61: Desenho elaborado pela criança B.**



**Figura 62: Desenho elaborado pela criança G.**

**Apêndice 29 – Categorização dos dados fornecidos pelas crianças B. e G.  
(Abordagem de Mosaico)**

**Quadro 20: Organização dos dados obtidos através do método de entrevista,  
desenhos e circuito**

Categorias		Intervenientes	
		B.	G.
Gosto	Casinha	X	X
	Sala de atividades	X	
	Mesas (atividades orientadas; jogos de mesa)	X	
	Manta	X	
	Garagem/ Legos		X
	Varanda	X	X
	Dormitório		X
	Refeitório	X	
	Cozinha		X
	Bosque	X	X
	Gabinete da coordenação		X
	Tapetes (hall)	X	X
Jardim-de-infância	X	X	

### Apêndice 30 – Preferência das crianças relativamente aos espaços do JI (Abordagem de Mosaico)

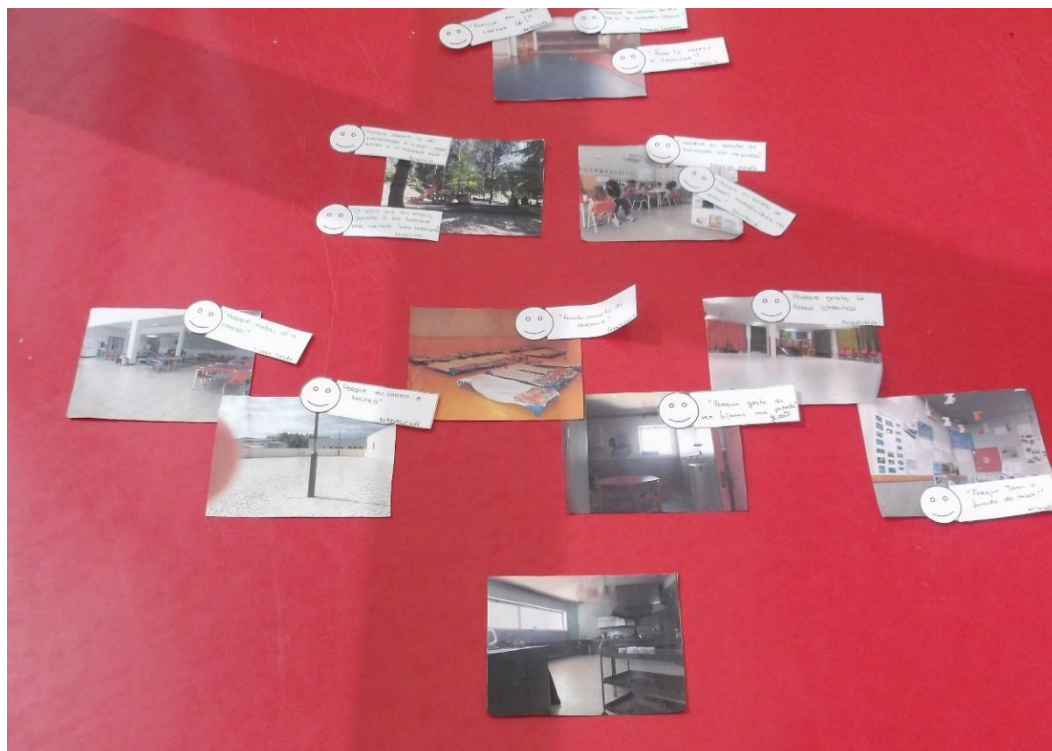


Figura 63: Fotografias dispostas consoante as preferências do grupo



Figura 64: Motivos da preferência pelo espaço da sala de atividades

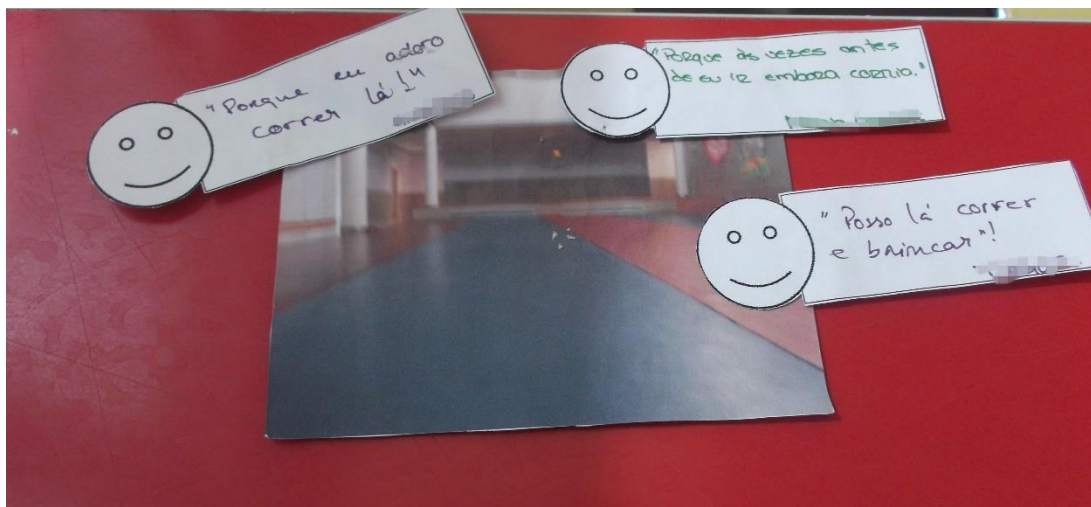


Figura 65: Motivos da preferência pelo espaço dos tapetes



Figura 66: Motivos da preferência pelo espaço do bosque



**Figura 67: Motivos da preferência pelo espaço da varanda**

**Apêndice 31 – Categorização dos dados fornecidos pelas crianças B. e G. e pelo restante grupo (Abordagem de Mosaico)**

**Quadro 21: Organização dos dados recolhidos através da atividade de seleção das preferências dos espaços**

Categorias		Intervenientes			
		B.	G.	Grupo	
Gosto	Casinha	X	X	X	
	Sala de atividades	Mesas (atividades orientadas; jogos de mesa)	X		X
		Manta	X		
		Garagem/ Legos		X	X
		Varanda	X	X	X
		Dormitório		X	
		Refeitório	X		
		Cozinha		X	
		Bosque	X	X	X
		Gabinete da coordenação		X	
		Tapetes (hall)	X	X	X
		Jardim-de-infância	X	X	X

**Apêndice 32 – Categorização dos dados fornecidos pela educadora cooperante (Abordagem de Mosaico)**

**Quadro 22: Organização dos dados recolhidos através da conversa informal estabelecida com a educadora cooperante**

Categorias		Intervenientes	Educadora em relação a B.	Educadora em relação a G.
Gosto	Sala de atividades	Casinha	X	X
		Mesas (atividades orientadas; jogos de mesa)		
		Manta		
		Garagem/ Legos		
	Varanda			
	Dormitório			
	Refeitório			
	Cozinha			
	Bosque			
	Gabinete da coordenação			
Tapetes (hall)				
Jardim-de-infância				

### Apêndice 33 – Questionário elaborado aos pais (Abordagem de Mosaico)



#### Questionário

No seguimento das autorizações que foram enviadas relativas à Abordagem de Mosaico, gostaríamos de contar com o seu contributo para o melhor desenvolvimento do projeto, através das informações úteis que nos possa fornecer.

Responda como uma cruz às seguintes perguntas, sendo que é solicitada uma resposta breve nas questões 2.2 e 3.

1. Na maioria das vezes, qual o estado de espírito do seu filho quando chega a casa?

- |                                    |                                   |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Eufórico  | <input type="checkbox"/> Contente |
| <input type="checkbox"/> Apático   | <input type="checkbox"/> Triste   |
| <input type="checkbox"/> Deprimido |                                   |

2. O seu filho partilha em casa episódios ocorridos na escola?

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
|------------------------------|------------------------------|

- 2.1 Se sim:

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Diariamente | <input type="checkbox"/> Frequentemente |
| <input type="checkbox"/> Raramente   | <input type="checkbox"/> Nunca          |

- 2.2 Dê um exemplo de um relato feito pelo seu filho.

---

---

---

---

---

2.3 Os episódios relatados pelo seu filho, na maioria das vezes são:

Positivos

Negativos

3. Na sua perspetiva, qual é o espaço do Jardim de Infância que o seu filho mais gosta?

Refeitório

Dormitório

Espaço exterior

Sala (manta, casinha, mesas)

Outro:

---

4. Qual (ais) o (os) motivo (os) pelo (os) qual (ais) deixa o seu filho no Jardim de Infância?

---

---

---

Gratas pela colaboração,

As estagiárias

**Apêndice 34 - Categorização dos dados fornecidos pelos E.E. da criança B. e da criança G. (Abordagem de Mosaico)**

**Quadro 23: Organização dos dados recolhidos através dos questionários preenchidos pelos EE**

		Intervenientes	E.E. da criança B.	E.E. da criança G.
Categorias				
Gosto	Casinha		X	
	Sala de atividades	Mesas (atividades orientadas; jogos de mesa)		
		Manta		
		Garagem/ Legos		
	Varanda			X
	Dormitório			
	Refeitório			
	Cozinha			
	Bosque		X	X
	Gabinete da coordenação			
	Tapetes (hall)			
	Jardim-de-infância		X	X

Apêndice 35 – Manta mágica e mapas (Abordagem de Mosaico)

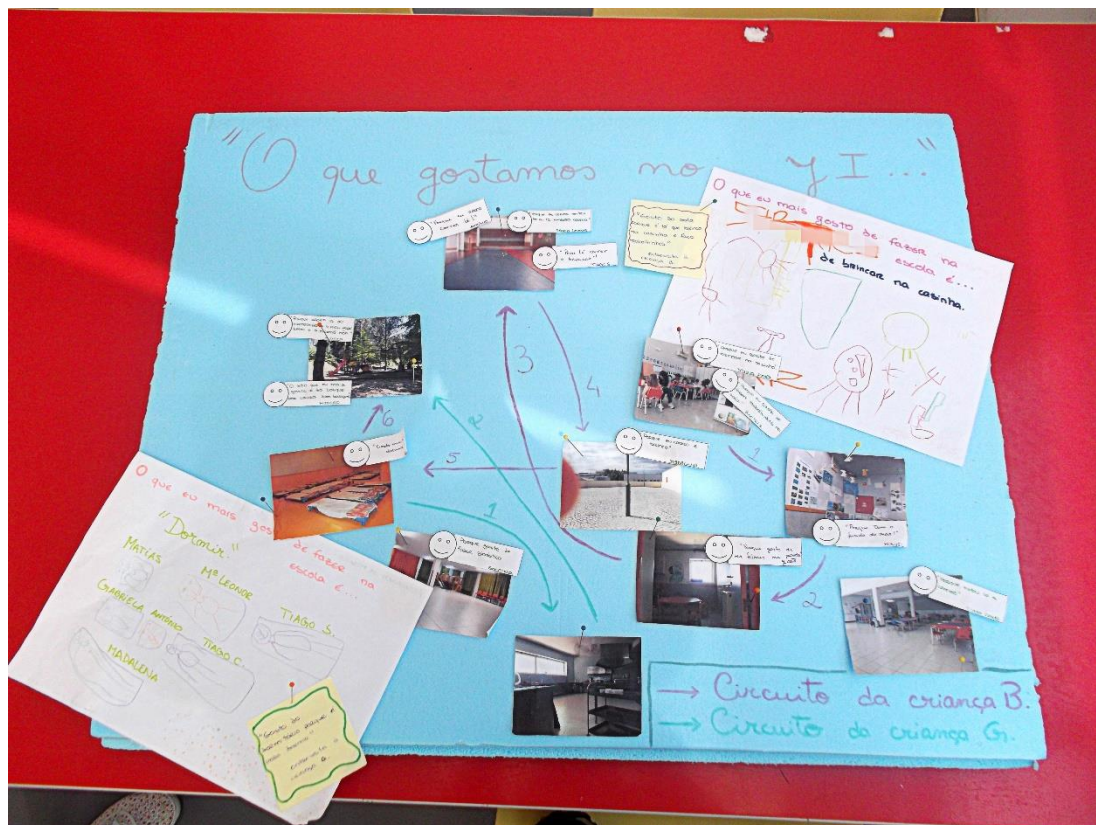


Figura 68: Manta mágica e mapa da criança B. e G.

**Apêndice 36 – Categorização dos dados fornecidos por todos os intervenientes do exercício investigativo (Abordagem de Mosaico)**

**Quadro 24: Organização dos dados recolhidos através dos diferentes métodos**

Categorias		Intervenientes			Educadora em relação a B.	Educadora em relação a G.	E.E. da criança B.	E.E. da criança G.	
		B.	G.	Grupo					
Gosto	Casinha	X	X	X	X	X	X		
	Sala de atividades	Mesas (atividades orientadas; jogos de mesa)	X						
		Manta	X						
		Garagem/ Legos		X					
		Varanda	X	X	X				X
	Dormitório		X						
	Refeitório	X							
	Cozinha		X						
	Bosque	X	X	X			X	X	
	Gabinete da coordenação		X						
	Tapetes (hall)	X	X	X					
	Jardim-de-infância	X	X	X			X	X	

### Apêndice 37 – Dramatização dos bons e maus usos da água



**Figura 69: Representação de um mau uso da água – lavar a loiça com a torneia aberta**



**Figura 70: Representação de um bom uso da água – lavar a loiça com a torneia fechada**



**Figura 71: Representação de um mau uso da água – consumir água para beber**



**Figura 72: Representação de um bom uso da água – regar as plantas**

### Apêndice 38 – Atividade de encenação dos diferentes cuidados a ter no uso dos transportes públicos – planificação (2/12/15)

Áreas curriculares • Temas – Conteúdos	Metas curriculares e descritores de desempenho	Ambiente de aprendizagem	Recursos	• Critérios de avaliação – Técnicas de avaliação
		Estratégia(s)/Atividade(s)		
<b>Matemática</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Multiplicação</li> </ul>	<b>7. Multiplicar números naturais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</li> <li>2. Utilizar corretamente o símbolo «x» e os termos «fator» e «produto».</li> <li>3. Efetuar uma dada multiplicação fixando dois conjuntos disjuntos e contando o número de pares que se podem formar com um elemento de cada, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</li> <li>4. Reconhecer que o produto de qualquer número por 1 é igual a esse número e que o produto de qualquer número por 0 é igual a 0.</li> <li>5. Reconhecer a propriedade comutativa da multiplicação contando o número de objetos colocados numa malha retangular e verificando que é igual ao produto, por qualquer ordem, do número de linhas pelo número de colunas.</li> <li>6. Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo.</li> <li>7. Construir e saber de memória as tabuadas do 2, do 3 (...).</li> <li>8. Utilizar adequadamente os termos «dobro», «triplo» (...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão dos números até 350 – exercícios de ordem crescente e decrescente e tabela de adição (Anexo E), sendo esta última para os alunos colarem no caderno;</li> <li>Introdução da tabuada da multiplicação do 3/triplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>Representações gráficas (no quadro), que façam os alunos associar os conhecimentos que têm acerca da tabuada da multiplicação do 2, concluindo que neste caso se tratará da tabuada da multiplicação do 3;</li> <li>Associação a adição e a multiplicação;</li> <li>Construção da tabuada do 3 com recurso a uma ficha com representações gráficas (Anexo F)</li> <li>Realização de uma ficha (Anexo G);</li> <li>Explicação do padrão circular (Anexo H) da tabuada referida (associação ao padrão já explorado da tabuada da multiplicação do 2). Para isso, os alunos irão colar no caderno o padrão (em branco), a fim de o traçarem (Anexo I).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tabela de adição;</li> <li>Ficha da tabuada da multiplicação do 3;</li> <li>Padrão circular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tabela de adição;</li> <li>Ficha da tabuada da multiplicação do 3;</li> <li>Padrão circular. <ul style="list-style-type: none"> <li>Multiplica números naturais;</li> <li>Utiliza corretamente o símbolo «x» e os termos «fator» e «produto»;</li> <li>Utiliza adequadamente os termos dobro e triplo;</li> <li>Relaciona a adição com a multiplicação.</li> </ul> </li> </ul>

<b>Áreas curriculares</b> • Temas – Conteúdos	<b>Metas curriculares e descritores de desempenho</b>	<b>Ambiente de aprendizagem</b>	<b>Recursos</b>	• <b>Crítérios de avaliação</b> – <b>Técnicas de avaliação</b>
		Estratégia(s)/Atividade(s)		
<b>Português</b>	<p><b>2.Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Assinalar palavras desconhecidas.</li> <li>• 2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo.</li> <li>• 3. Referir o essencial de textos ouvidos.</li> </ul> <hr/> <p>8. Ler textos diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada.</li> </ul> <hr/> <p><b>12.Monitorizar a compreensão.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir informação e esclarecimentos ao professor, procurando avançar hipóteses.</li> </ul> <hr/> <p><b>19.Ouvir ler e ler textos literários.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</li> <li>• 2. Praticar a leitura silenciosa.</li> <li>• 3. Ler pequenos trechos em voz alta.</li> </ul> <hr/> <p><b>20.Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do excerto da história “O Elefante Cor-de-Rosa (página 49 do manual), em silêncio e em voz alta;</li> <li>• Resolução dos exercícios da mesma página;</li> <li>• Realização da ficha 16 do livro de fichas de trabalho (página 26);</li> <li>• Exercícios de gramática (consolidação) – nomes comuns e próprios, flexão em género e número, sinónimos e antónimos, ordem alfabética e divisão silábica.</li> </ul> <p>Apoio ao estudo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação da realização dos exercícios de gramática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “O Elefante Cor-de-Rosa” de Luísa Dacosta;</li> <li>• Manual de Português;</li> <li>• Livro de fichas de trabalho de Português;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios do manual de Português;</li> <li>• Exercícios do livro de fichas de trabalho de Português;</li> <li>– Escuta discursos para aprender a construir conhecimento, apropriar-se de novos vocábulos e referir o essencial de textos ouvidos;</li> <li>– Ouve ler, lê e aprecia textos literários;</li> <li>– Compreende formas de organização do léxico;</li> <li>– Explicita aspetos fundamentais da fonologia do português.</li> </ul>

<b>Áreas curriculares</b> • Temas – Conteúdos	<b>Metas curriculares e descritores de desempenho</b>	<b>Ambiente de aprendizagem</b>	<b>Recursos</b>	• <b>Critérios de avaliação</b> – <b>Técnicas de avaliação</b>
		Estratégia(s)/Atividade(s)		
<b>Estudo do Meio</b>	<b>5. A segurança do seu corpo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (sinais de trânsito úteis para o dia-a-dia da criança: sinais de peões, pistas de bicicletas, passagens de nível, ...);</li> <li>• Identificar alguns cuidados na utilização:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Dos transportes públicos;</li> <li>– De passagens de nível.</li> </ul> </li> <li>• Conhecer e aplicar regras de segurança na praia, nos rios, nas piscinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de uma animação alusiva ao conteúdo “Cuidados a ter na utilização transportes públicos”;</li> <li>• Realização dos exercícios da página 42 do manual;</li> <li>• Encenação dos diferentes cuidados a ter no uso dos transportes públicos, utilizando alguns adereços.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animação alusiva ao conteúdo “Cuidados a ter na utilização transportes públicos”;</li> <li>• Manual de Estudo do Meio;</li> <li>• Adereços.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Página 42 do manual; encenação.</li> <li>– Conhece os sinais de trânsito;</li> <li>– Identifica cuidados na utilização de transportes públicos e de passagens de nível;</li> <li>– Conhece as regras de segurança na praia, nos rios e nas piscinas.</li> </ul>
	<b>Linguagem verbal e gestual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– em interação com o outro em pequeno grupo;</li> </ul> </li> <li>• Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos, constituindo sequências de ações — situações recriadas ou imaginadas, a partir de:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– objetos</li> <li>– um local</li> <li>– uma ação</li> <li>– personagens</li> <li>– um tema</li> </ul> </li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>– Improvisa ações relacionadas com as regras a ter na utilização dos transportes públicos.</li> </ul>

<b>Áreas curriculares</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Temas</b></li> <li>– <b>Conteúdos</b></li> </ul>	<b>Metas curriculares e descritores de desempenho</b>	<b>Ambiente de aprendizagem</b>	<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CrITÉrios de avaliaÇão</b></li> <li>– <b>TÉcnicas de avaliaÇão</b></li> </ul>
		EstratÉgia(s)/Atividade(s)		
<b>Expressões Artísticas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloco 1 – Descoberta e organizaÇão progressiva de volumes <ul style="list-style-type: none"> <li>– Construções</li> <li>– Recorte, colagem e dobragem.</li> </ul> </li> </ul>	<b>2.Fazer construções a partir de representaÇão no plano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ContinuaÇão da construÇão dos sÓlidos geométricos em 3 dimensÓes e decoraÇão dos mesmos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificações dos sÓlidos impressas em papel 100g;</li> <li>• Tesouras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ObservaÇão direta (recorte).</li> <li>– Faz construções a partir de representaÇão no plano;</li> <li>– Utiliza corretamente a tesoura;</li> <li>– Explora a utilizaÇão de diferentes materiais para decorar os sÓlidos geométricos.</li> </ul>
	<b>1. Explorar as possibilidades de diferentes materiais:</b> elementos naturais, lãs, cortiça, tecidos, objectos recuperados, jornal, papel colorido, ilustrações... rasgando, desfiando, recortando, amassando,dobrando... procurando formas, cores, texturas, espessuras...			



**Figura 73: Encenação dos cuidados a ter no uso dos transportes públicos (1)**



**Figura 74: Encenação dos cuidados a ter no uso dos transportes públicos (2)**



**Figura 75: Encenação dos cuidados a ter no uso dos transportes públicos (3)**

**Apêndice 39 – Evidências de uma prática transdisciplinar**

**O 2.º B É POUPADINHO – O NOSSO PROJETO**

1. Ordena de 1 a 11 as atividades, sendo o 1 a atividade que gostaste menos e o 11 a que gostaste mais:

1	História <i>O menino poupadinho</i> .
9	Teia de ideias (o nosso porco).
2	Simulação de uma ida às compras na sala de aula.
10	Peddy paper fora da sala de aula.
7	O que é uma transferência bancária?
6	O que é um cheque?
8	Jogo "Quem quer ser milionário?".
5	Construção da moldura para oferecer.
11	Ida às compras (Jumbo).
3	Elaboração dos cartazes.
4	Divulgação do nosso projeto.

1.1. A atividade com o número 11 foi a que gostaste mais. Porquê?

*Porque trabalhamos em equipa e fomos tirando as tarefas.*

---

2. O que aprendeste com este projeto? Escreve 3 frases.

*Eu aprendi a trabalhar em equipa e a não ter medo de perder.*

*Aprendi*

**Figura 76: Inquéritos exemplar respondido por um dos alunos (1)**

**O 2.º B É POUPADINHO – O NOSSO PROJETO**

1. **Ordena** de 1 a 11 as atividades, sendo o 1 a atividade que gostaste menos e o 11 a que gostaste mais:

4	História <i>O menino poupadinho</i> .
1	Teia de ideias (o nosso porco).
2	Simulação de uma ida às compras na sala de aula.
10	Peddy paper fora da sala de aula.
5	O que é uma transferência bancária?
8	O que é um cheque?
9	Jogo "Quem quer ser milionário?".
7	Construção da moldura para oferecer.
11	Ida às compras (Jumbo).
6	Elaboração dos cartazes.
3	Divulgação do nosso projeto.

1.1. A atividade com o número 11 foi a que gostaste mais. Porquê?

*Eu gostei mais da ida às compras (jumbo) porque nós compramos os ingredientes que eu mais gosto e gostamos*

---

2. O que aprendeste com este projeto? Escreve 3 frases.

*Aprendi a falar o dinheiro.*

*Aprendi a usar o cheque.*

*Aprendi que o importante não é ser o primeiro*

**Figura 77: Inquéritos exemplar respondido por um dos alunos (2)**

**O 2.º B É POUPADINHO – O NOSSO PROJETO**

1. **Ordena** de 1 a 11 as atividades, sendo o 1 a atividade que gostaste menos e o 11 a que gostaste mais:

10	História <i>O menino poupadinho</i> .
5	Teia de ideias (o nosso porco).
6	Simulação de uma ida às compras na sala de aula.
7	Peddy paper fora da sala de aula.
2	O que é uma transferência bancária?
3	O que é um cheque?
4	Jogo "Quem quer ser milionário?".
9	Construção da moldura para oferecer.
11	Ida às compras (Jumbo).
8	Elaboração dos cartazes.
7	Divulgação do nosso projeto.

1.1. A atividade com o número 11 foi a que gostaste mais. Porquê?

*Porque eu gostava de todas mas a preferida foi ida ao Jumbo.*

2. O que aprendeste com este projeto? Escreve 3 frases.

*Aprendi que temos de pausar.  
Aprendi a trabalhar em grupo.  
Aprendi que o 1.º é sempre o último.*

Figura 78: Inquéritos exemplar respondido por um dos alunos (3)

#### Apêndice 40 – Evidência da prática



**Figura 79: Momento de atribuição de um reforço social – palmas silenciosas**

**Apêndice 41 – Atividade de exploração do conceito de terça parte – planificação (20/01/15)**

Áreas curriculares • Temas – Conteúdos	Metas curriculares e descritores de desempenho	Ambiente de aprendizagem	Recursos	• Critérios de avaliação – Técnicas de avaliação
<b>Matemática</b>	<b>7. Multiplicar números naturais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>7. Construir e saber de memória as tabuadas do 2, do 3 e do 4.</li> <li>8. Utilizar adequadamente os termos «dobro», «triplo» e o «quádruplo».</li> </ul>	Estratégia(s)/Atividade(s) <ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão da tabuada da multiplicação do 2 e da metade:</li> <li>A terça parte;</li> <li>A quarta parte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bolo;</li> <li>Folha A<sub>5</sub> com explicação do corte do bolo;</li> <li>Papel cenário circular e retangular para representação de frações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Constrói e sabe de memória as tabuadas dos 2, do 3 e do 4;</li> <li>Utiliza adequadamente os termos «dobro», «triplo» e «quádruplo»;</li> <li>Relaciona a divisão com a multiplicação, sabendo que o quociente é o número que se deve multiplicar pelo divisor para obter o dividendo;</li> <li>Utiliza corretamente o símbolo «:» e os termos «dividendo», «divisor» e «quociente»;</li> <li>Efetua divisões exatas utilizando as tabuadas de multiplicação já conhecidas;</li> <li>Utiliza adequadamente os termos «metade», «terça parte» e «quarta parte» relacionando-os respetivamente com o</li> </ul>
	<b>9. Efetuar divisões exatas de números naturais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Efetuar divisões exatas envolvendo divisores até e dividendos até por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</li> <li>Utilizar corretamente o símbolo «:» e os termos «dividendo», «divisor» e «quociente».</li> <li>Relacionar a divisão com a multiplicação, sabendo que o quociente é o número que se deve multiplicar pelo divisor para obter o dividendo.</li> <li>Efetuar divisões exatas utilizando as tabuadas de multiplicação já conhecidas.</li> <li>5. Utilizar adequadamente os termos «metade», «terça parte» e «quarta parte», relacionando-os</li> </ul>			

<b>Áreas curriculares</b> • Temas – Conteúdos	<b>Metas curriculares e descritores de desempenho</b>	<b>Ambiente de aprendizagem</b>	<b>Recursos</b>	• <b>CrITÉrios de avaliaÇão</b> – <b>TÉcnicas de avaliaÇão</b>
	respetivamente com o dobro, o triplo e o quádruplo.	Estratégia(s)/Atividade(s)		dobro, o triplo e o quádruplo.
<b>Português</b>	<p><b>7. Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>6. Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto.</li> </ul> <p><b>14. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase).</li> </ul> <p><b>16. Transcrever e escrever textos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>5. Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos quem, quando, onde, o quê, como.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de texto individual (com determinado tema):</li> <li>O tema do texto será “Brincadeiras noutra planeta”.</li> <li>Gramática: revisão dos adjetivos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– “Qual é o teu adjetivo?” – A cada aluno será atribuído um papel com o nome de um amigo, sendo que, posteriormente, terão de escrever, numa folha A5, um adjetivo (qualidade) que caracterize esse mesmo amigo. Cinco alunos, de cada vez, circulam pela sala a fim de ir colar nas costas do colega que caracterizaram, a folha correspondente. Proceder-se-á do mesmo modo, até que todos os alunos tenham uma folha colada nas costas. No final, cada aluno tira a folha das costas, lê</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tabelas da produção de texto;</li> <li>Folhas A4 pautadas;</li> <li>Folhas A5 lisas;</li> <li>Manual de Português</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica o elementos de um texto (quem, quando, onde, o quê e como);</li> <li>Formula as ideias-chave do seu texto;</li> <li>Produce um texto criativo;</li> <li>Utiliza adequadamente os sinais de pontuação;</li> <li>Lê de forma expressiva e entoada o seu texto;</li> <li>Corresponde o adjetivo ao colega em questão;</li> <li>Lê um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de</li> </ul>

Áreas curriculares • Temas – Conteúdos	Metas curriculares e descritores de desempenho	Ambiente de aprendizagem	Recursos	• Critérios de avaliação – Técnicas de avaliação
	<p><b>17. Planificar a escrita de textos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.</li> </ul> <p><b>24. Explicitar regularidades no funcionamento da língua.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 4. Identificar adjetivos.</li> </ul>	<p>Estratégia(s)/Atividade(s)</p> <p>o seu adjetivo, e o aluno que o escreveu identifica-se.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da leitura (texto da página 65 do manual de português).</li> </ul>		<p>uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto.</p> <p>- Texto produzido por cada aluno; -Registo da duração da leitura de cada aluno.</p>
<b>Estudo do Meio</b>	<p><b>3. Modos de vida e funções de alguns membros da sociedade.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contactar e descrever em termos de: <ul style="list-style-type: none"> <li>– o que fazem;</li> <li>– onde trabalham;</li> <li>– como trabalham.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modos de vida e funções sociais de alguns membros da comunidade/instituições e serviços existentes na comunidade (revisões).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha sobre as profissões;</li> <li>• Power point com profissões e respetivos serviços.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz correspondência entre uma profissão e o serviço em que se insere;</li> <li>• Reconhece a função de cada profissão.</li> </ul>

## **Plano de aula: Terça-feira (20 de janeiro)**

### **Matemática (Joana)**

- Revisão da tabuada da multiplicação do 2 e da metade:
  - A estagiária indica uma multiplicação da tabuada do 2 e os alunos respondem oralmente qual o seu produto. Simultaneamente será feita relação entre a tabuada do 2 e o dobro (ex.: Se  $2 \times 3$  é 6, 6 é o dobro de 3). Neste seguimento será feita referência à metade (ex.: Se 6 é o dobro de 3, logo 3 é metade de 6). Posteriormente os alunos serão questionados sobre a forma de representação da metade ( $\frac{1}{2}$ ) revendo igualmente os conceitos de numerador e denominador.
  - Realização, oral e coletiva, de um problema (A Bárbara convidou uma amiga para almoçar em sua casa e comprou uma pizza. Partiram a pizza de forma a comerem as duas a mesma quantidade. Pinta na imagem (será desenhado um círculo no quadro) a quantidade que cada uma comeu). O que representa a parte pintada? E como se representa?)
- A terça parte:
  - A título exemplificativo será levado um bolo que será dividido em 3 partes e iguais. De forma a realizar o registo, os alunos irão colar no caderno um texto descritivo da atividade (semelhante ao exercício n.º1. da página 68 do manual de matemática) (Anexo B1). Pretende-se que os alunos registem no círculo, do referido anexo, a divisão realizada no bolo.
  - Com recurso a lápis (as estagiárias irão levar mais para caso algum dos alunos não tenha lápis suficientes para fazer a atividade), os alunos terão de fazer três conjuntos, todos eles com o mesmo número de lápis, consoante o número que a estagiária disser (ex.: A estagiária diz para os alunos tomarem como o todo 9 lápis, sendo que posteriormente terão de fazer 3 conjuntos de 3 lápis cada um deles, verificando que a terça parte de 9 é 3. De forma mais prática, o exercício será apresentado da seguinte forma: A professora Joana tem 9 lápis e precisa de distribuí-los por 3 copos. Quantos lápis irá ter cada copo?).

- A quarta parte:
  - Para introduzir a quarta parte será levado um retângulo em papel de cenário (para colar no quadro). Este será dividido, pelos alunos (uso do giz), em quatro partes com base numa situação real: A Beatriz tem um chocolate e quer dar um pedaço igual a cada um dos seus quatro amigos. Como é que a Beatriz pode dividir o chocolate? Para fazer o registo do respetivo exercício, os alunos irão copiar para o seu caderno o enunciado do problema. Posteriormente desenharam um retângulo, sendo que a estagiária irá dar a informação de quantas quadriculas terá o mesmo de largura e de comprimento. Por fim dividem o mesmo em quatro partes iguais e pintam uma dessas partes, indicando assim qual a quarta parte do retângulo, depois de essa representação ser feita no quadro.
  - De forma a comparar a divisão realizada em 3 partes iguais, no bolo, com a quarta parte (divisão em 4 partes iguais), será apresentado um círculo em papel de cenário que terá como objetivo representar  $\frac{1}{4}$ , sendo esta explicação processada do mesmo modo que a divisão do retângulo. Os alunos farão o registo no caderno numa folha que irão colar (Anexo B2) dividindo o círculo em 4 partes iguais, pintando apenas uma delas, sendo a mesma representativa da quarta parte.
  - O exercício utilizado como forma de os alunos exercitarem a compreensão da terça parte (com recurso a lápis) será utilizado no mesmo formato para trabalhar a quarta parte.
  - Realização (em conjunto) dos exercícios da página 68 do manual:
    - O exercício n.º3 será realizado com uma folha de papel (cortada em forma de quadrado – conforme a representação do livro) para que os alunos descubram uma forma diferente, das que constam no manual, de dobrar a folha em 4 partes iguais. Será registada a divisão no manual no espaço para o efeito. Posteriormente serão mostradas algumas formas de resolução do exercício (também como forma de preparação para o

exercício 3 da página 32 da ficha 15 de livro de fichas de trabalho de matemática).

- Para explicar o exercício n.º4 será elaborado no quadro um esquema em árvore a fim de apresentar um dos métodos possíveis de realização do exercício (Anexo C).
- Após a realização dos exercícios do manual, o bolo será para os alunos comerem.

### **Português (Joana)**

- Produção de texto individual (com determinado tema):
  - O tema do texto será “Brincadeiras noutra planeta”.
  - Distribuição de uma folha pautada onde vai ser colada uma tabela (Anexo D) para que sejam organizadas as ideias-chave do texto a produzir. O preenchimento dos campos da tabela será feito individualmente, contudo, a produção só é iniciada depois de a estagiária solicitar que todos os alunos partilhem as suas ideias-chave.
  - A estagiária vai circulando pela sala enquanto os alunos produzem o seu texto, a fim de dar pequenas orientações (se necessárias) e corrigir possíveis erros de ortografia.
  - Os alunos que concluírem a produção do seu texto irão descobrir as diferenças entre duas imagens relacionadas com o inverno (Anexo E) e pintar a imagem não assinalada. Caso concluam essa atividade antes de todos os alunos finalizarem o texto, irão terminar a moldura que iniciaram no dia anterior.
  - A correção dos textos produzidos pelos alunos será feita posteriormente à aula, pela estagiária.
- Gramática: revisão dos adjetivos:
  - “Qual é o teu adjetivo?” – A cada aluno será atribuído um papel com o nome de um amigo, sendo que, posteriormente, terão de escrever, numa folha A5, um adjetivo (qualidade) que caracterize esse mesmo amigo. Cinco alunos, de cada vez, circulam pela sala a fim de ir colar nas costas

do colega que caracterizaram, a folha correspondente. Proceder-se-á do mesmo modo, até que todos os alunos tenham uma folha colada nas costas. No final, cada aluno tira a folha das costas, lê o seu adjetivo, e o aluno que o escreveu identifica-se.

Nota: Será previamente combinado com a professora de apoio educativo para que os alunos regressem à sala 20 minutos antes da aula terminar para que os mesmos possam participar no jogo.

#### **Apoio ao estudo – português (Joana)**

- Avaliação da leitura (texto da página 65 do manual de português):
  - Os alunos serão avaliados, fazendo a leitura do mesmo, apenas para a estagiária. Enquanto o aluno lê, esta estará a cronometrar (durante um minuto) a leitura. Esta última terminará na palavra previamente definida pelo manual.
  - Enquanto está a ser avaliada a leitura, os restantes alunos estão a realizar uma ficha de trabalho (autonomamente) com exercícios de revisão de gramática (sinais de pontuação, nomes próprios/comuns, flexão de nomes em género) (Anexo F).

#### **Estudo do Meio (Joana)**

- Modos de vida e funções sociais de alguns membros da comunidade/instituições e serviços existentes na comunidade (revisões):
  - Recurso a um suporte digital (power point) (Anexo G) pedindo a participação dos alunos, para que descrevam as profissões e as associem ao serviço que prestam.
  - De forma a fazer o registo da respetiva atividade, os alunos irão realizar uma ficha (Anexo H). Relativamente à primeira questão, a mesma será registada no quadro com definições ditas pelos alunos, previamente à projeção do diapositivo que contém a definição de profissão. Caso falte

informação, será projetada a referida definição, a fim de se obter uma resposta mais completa.

- As profissões vão ser apresentadas por serviços e, depois da explicação de cada um destes, os alunos preenchem o espaço destinado ao serviço explorado.
- A última questão é realizada individualmente, contudo, será pedido a cada aluno que partilhe qual a profissão que gostaria de ter no futuro, fazendo igualmente a descrição da mesma.



**Figura 80: Divisão do bolo em três partes iguais – discussão com a turma**