

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Ana Catarina Correia Salgueiro

## Relatório Final

### Aprender a Ensinar para Ensinar a Aprender

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

Constituição do júri:

Presidente: Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria de Fátima Neves

Arguente: Prof. Doutor Luís Mota

Orientador: Mestre Philippe Loff

Classificação obtida: 13 valores

30 de julho de 2015



## **Agradecimentos**

Terminada mais uma etapa do meu percurso académico, chega o momento de agradecer a todos os que fizeram parte desta caminhada pautada de alegrias, aflições, lágrimas e muitos sorrisos.

Agradeço desde já à Escola Superior de Educação de Coimbra e a todos os professores com quem me cruzei, pois os ensinamentos foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Um agradecimento especial e sincero aos professores orientadores doutora Ana Coelho e ao mestre Philippe Loff por toda a colaboração e motivação para fazer sempre mais e melhor.

Agradeço à Educadora e Professora Cooperante, por todo o apoio e disponibilidade. Aos alunos e crianças pela sua fantástica cooperação ao longo dos estágios.

Chegou, também, o momento de expressar o meu mais sincero agradecimento à minha família: ao meu super Pai, por todo o apoio, preocupação e atenção ao longo destes anos de formação; à minha Mãe por ter acreditado em mim; às minhas três pestes, Bernardo, Joana e João Dinis, os meus irmãos, porque sem dúvida que foram a minha fonte de inspiração. À Susana e ao Rui.

Aos meus avós maravilhosos por todo o apoio e consideração.

Aos meus tios fantásticos e aos meus primos brilhantes por terem estado presentes, pelo apoio e motivação que sempre me deram.

À minha amiga Marta por ter estado sempre presente ao longo desta caminhada. Agradeço toda paciência e todo o tempo que dispensou para ouvir as minhas preocupações e incertezas. Obrigada pelas tuas palavras sempre sinceras e amigas.

Um agradecimento muito especial às minhas colegas de estágios, Carolina, Eden e Melissa.

Agradeço a todos os meus amigos e conhecidos que de uma forma ou de outra foram importantes e marcaram este meu percurso, e com quem partilhei muito do que vivi ao longo desta caminhada.

## **Relatório Final: Aprender a Ensinar para Ensinar a Aprender.**

### **RESUMO**

O presente relatório final foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Este documento apresenta uma análise e reflexão crítica das aprendizagens efetuadas ao longo das práticas educativas supervisionadas realizadas nos dois contextos educativos.

Numa primeira parte apresenta-se a contextualização da prática educativa na valência de Educação Pré-Escolar, seguindo-se a apresentação das experiências fundamentais neste primeiro estágio.

Numa segunda parte é explanada a contextualização da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB, bem com as experiências cruciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

No presente documento destacam-se ainda algumas reflexões e aspetos que captaram a minha atenção de uma forma diferente, os quais considereei essenciais para o desenvolvimento da minha ação pedagógica.

**Palavras-chave:** 1.ºCiclo do Ensino Básico, Educação Pré-Escolar, Abordagem de Mosaico, Aprendizagem; Prática Pedagógica.

## **Final report: Learning to teach to teach Learning**

### **Abstract:**

This Final Report was written as a part of the Master's Degree in Preschool and Primary School Teaching Education of School of Education in Polytechnic Institute of Coimbra. This report focuses on both the internship and training experiences over the last year while undergoing supervised teaching on a preschool and school context.

This document presents an analysis and critical reflection of learning conducted over educational practices supervised in both educational settings.

In the first part of the this report is presented the context of educational practice in the valence pre-school education, followed by the presentation of the experiences that I consider essential in this first stage.

The second part explain the context of my teaching practice in the context of primary school education, as well as the crucial experiences.

**Keywords:** Teaching of the Primary Education; Preschool Education; The Mosaic Approach; Learning; Pedagogical Practice.

## Índice

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	5
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO.....	7
1. Contextualização.....	9
1.1. Caracterização do ambiente educativo.....	9
1.2. Caracterização da Instituição.....	10
1.3. Recursos Materiais e Físicos.....	10
2. Princípios Pedagógicos e Curriculares:.....	13
2.1. Movimento Escola Moderna.....	13
2.2. Organização do tempo no MEM.....	15
2.3. Organização dos espaços no MEM.....	15
CAPÍTULO II- ITINERÁRIO FORMATIVO.....	19
1. Caracterização do grupo.....	21
1.1. Rotinas da sala.....	23
1.2. Planificação e Avaliação em cooperação.....	26
1.3. A Participação das famílias no processo educativo.....	28
1.4. A implementação do projeto.....	29
2. Reflexão sobre a ação: Organização do estágio.....	34
CAPÍTULO III – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	37
1. Literacia emergente.....	39
2. A importância da comunicação no Movimento Escola Moderna.....	47
2.1. A comunicação.....	47
3. Abordagem de Mosaico.....	54

3.1. Contextualização:.....	54
3.2. Definição do problema.....	55
3.3. Metodologia.....	56
3.4. Participantes.....	58
3.4.1. Instrumentos de recolha de dados.....	59
3.5. Trajeto do projeto de investigação-ação.....	60
3.6. Apresentação e análise dos dados recolhidos.....	61
PARTE II.....	71
CAPÍTULO I- CONHECIMENTO DO CONTEXTO.....	73
1. Contextualização.....	75
1.1. O agrupamento.....	75
1.2. A escola.....	76
1.2.1. Recursos humanos.....	77
1.3. A turma.....	78
1.3.1. Organização do tempo e do espaço.....	79
1.3.2. Recursos didáticos.....	80
CAPÍTULO II – ITINERÁRIO FORMATIVO.....	83
1. Reflexão sobre a prática educativa.....	85
1.1. Observação.....	85
1.2. Planificação e Intervenção.....	87
1.3. Refletir sobre a ação.....	89
1.4. Avaliação.....	91
CAPÍTULO III – EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM CONTEXTO 1.ºCEB.....	93
1. Transição entre estes dois níveis de ensino: a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: Desenvolver um projeto em Educação Pré-Escolar e em 1.º CEB	

1.1. O conceito de transição e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB.....	95
1.2. As duas experiências e a sua gestão.....	97
2. Indisciplina na sala de aula e a sua implicação na aprendizagem.....	105
3. As especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico:.....	111
3.1. Organização curricular e Programas para o 1ºCEB.....	111
3.2. Intencionalidade Educativa.....	112
3.3. Interdisciplinaridade.....	113
3.4. Diferenciação pedagógica.....	114
3.5. Monodocência.....	114
3.6. Gestão do Tempo e Espaço pedagógico.....	115
3.7. Estilos pedagógicos no 1.º CEB.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
APÊNDICES.....	1

## **Índice de Figuras**

Figura 1: Distribuição dos recursos humanos pelas duas valências.....	12
Figura 2: Manta Mágica .....	61
Figura 3: Mapa com fotografias da M.....	65
Figura 4: Mapa com fotografias do V.....	65

## **Índice de Quadros:**

Quadro 1: Distribuição das crianças na valência de Creche. ....	11
Quadro 2: Distribuição das crianças na valência de Jardim de Infância.....	11
Quadro 3 :A rotina diária e semanal do grupo .....	26

## **Abreviaturas**

DEB – Departamento de Educação Básica

EPE – Educação Pré-escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AM – Abordagem de Mosaico

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CAF - Componente de Apoio à Família

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PCT – Plano Curricular de Turma

## **Tabelas**

Tabela 1: Fotografias e comentários da M.....	64
Tabela 2: Fotografias e comentários do V. ....	67
Tabela 3: Categorização da informação fornecida pela M e pelo V.....	68
Tabela 4: Categorização da informação fornecida pela educadora e pela assistente operacional.....	68



## **INTRODUÇÃO**



O presente relatório final foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, integradas no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Enquanto elemento demonstrativo do meu itinerário formativo, o relatório tem como objetivo dar a conhecer ao leitor o percurso por mim realizado, em ambos os contextos educativos, Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico, bem como as aprendizagens efetuadas ao longo das práticas pedagógicas.

O documento que se segue encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte denominada de “Prática Educativa no âmbito da Educação Pré-Escolar” está organizada em três capítulos designados de “Contextualização”, “Itinerário formativo” e “Experiências-chave”. No primeiro capítulo, apresenta-se uma descrição de elementos relativos ao contexto, ou seja, a caracterização da instituição, do grupo e do modelo pedagógico. No seguinte, dou a conhecer a minha experiência de estágio e o seu valor formativo. No terceiro capítulo, encontram-se analisadas e refletidas as três experiências-chave, que funcionam como elementos demonstrativos do meu itinerário formativo. As experiências-chave intitulam-se “Literacia emergente”, “A importância da comunicação no MEM” e a “Abordagem de Mosaico” a componente investigativa deste trabalho.

A segunda parte denominada por “Prática Educativa no âmbito do 1.º CEB”, subdivide-se, em três capítulos que descrevem, igualmente à primeira parte, elementos do contexto, nomeadamente a caracterização do agrupamento, da escola e da turma, reflete, ainda, sobre o processo de estágio.

Finalizo o relatório, sintetizando as contribuições da experiência de estágio, com uma reflexão acerca dos meus percursos formativos.

Relativamente à escolha do título “*Aprender a Ensinar para Ensinar Aprender*”, demonstra, em linhas gerais, a minha visão acerca do meu percurso. Assim, “*Aprender a Ensinar para Ensinar a Aprender*” tem sentido, para mim, na medida em que todo este caminho foi feito em dois sentidos mas como encontro de duas aprendizagens: o meu aprender, enquanto futura docente e o aprender das

crianças com quem tive oportunidade de crescer. O aprender a ensinar, ou seja o aprender a ser professor representa todos os saberes teóricos e científicos que foram adquiridos ao longo da formação inicial, e se prolonga até aos dias de hoje, porque há sempre a necessidade de saber mais, no sentido de melhor poder ensinar a aprender a criança ou aluno, assim o Ensinar para Aprender representa a construção do saber num processo de ensino-aprendizagem entre os intervenientes, aluno/criança e professor (a)/educador(a).

**PARTE I**

**PRÁTICA EDUCATIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



## **CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO**



## **1. Contextualização**

O presente capítulo tem como principal objetivo caracterizar a instituição e o grupo de crianças com o qual realizei o estágio, no período compreendido entre 19 de março de 2014 e 13 de junho de 2014.

### **1.1. Caracterização do ambiente educativo**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar sublinham que a organização do contexto institucional na educação pré-escolar requer particular atenção, pois este “deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” e “deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p. 31).

Quanto melhores forem as condições físicas deste contexto e quanto melhor estiver equipado e organizado maiores serão as possibilidades que oferece às crianças. Assim, considera-se que um ambiente rico seja facilitador de melhores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos.

A organização do ambiente educativo deve ser pensada de modo a promover e valorizar o desenvolvimento dessas relações e que se apresentem positivas do ponto de vista afetivo, social e cognitivo.

O contexto educativo deve adequar-se às características e necessidades formativas das crianças e adultos da qual fazem parte, incluindo nesse processo a possibilidade de conhecerem e compreenderem outras culturas.

Neste sentido e para melhor compreender a ação educativa desenvolvida ao longo do estágio curricular, importa dar início à caracterização da instituição e do espaço sala em que decorreu, bem como o grupo de crianças com o qual foi desenvolvida.

## **1.2.Caracterização da Instituição**

A prática educativa realizada em Educação Pré-Escolar decorreu numa IPSS, situada na cidade de Coimbra, e encontra-se em funcionamento desde 1999, num edifício já antigo.

A Instituição assumiu, primeiramente, a valência de Jardim de Infância, tendo mais tarde alargado a sua oferta, criando a valência de ATL e, em 2002, a valência de creche. Atualmente, a instituição abrange as valências de Creche e Educação Pré-escolar.

Esta IPSS segue as orientações do Movimento Escola Moderna e por isso as crianças organizam o seu dia a dia em função dos seus interesses.

## **1.3.Recursos Materiais e Físicos**

Ao longo do tempo, a organização do espaço tem sofrido diversas alterações tendo como objetivo otimizar as capacidades dos recursos imóveis existentes e adaptá-las às mudanças das necessidades dos utentes.

A organização do meio institucional, em particular o trabalho em equipa dos adultos na instituição tem um papel crucial na educação das crianças. Assim sendo, existem reuniões entre educadoras, onde planeiam e refletem sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos, no sentido de uma ação articulada que vá ao encontro das necessidades das crianças e famílias.

Num dos edifícios, onde se encontra a sede da Instituição, distribui-se por dois pisos, um *hall* de entrada, a secretaria, a cozinha, a sala de Jardim de Infância, duas casas de banho para crianças, uma casa de banho para adultos, um refeitório de crianças e outro de adultos, uma sala de reuniões, os serviços de lavandaria e quatro despensas para arrumação de material diverso.

No outro edifício funcionam as restantes salas de atividades (berçário, duas salas de 1 ano e 2 duas salas dos 2 anos), duas salas de Jardim de Infância, dois refeitórios, uma copa comum, uma copa de leites, quatro casas de banho para

crianças, duas casas de banho para adultos, uma sala de mudas de apoio ao berçário, um vestiário, uma sala de educadoras, uma sala polivalente e duas despensas.

Atualmente, a instituição recebe cerca de 130 crianças distribuídas da seguinte forma:

**Quadro 1: Distribuição das crianças na valência de Creche.**

Creche	
Salas	N.º de Utentes
Berçário	10
Grupo de 1 ano	22
Grupo de 2 anos	26
Total	58

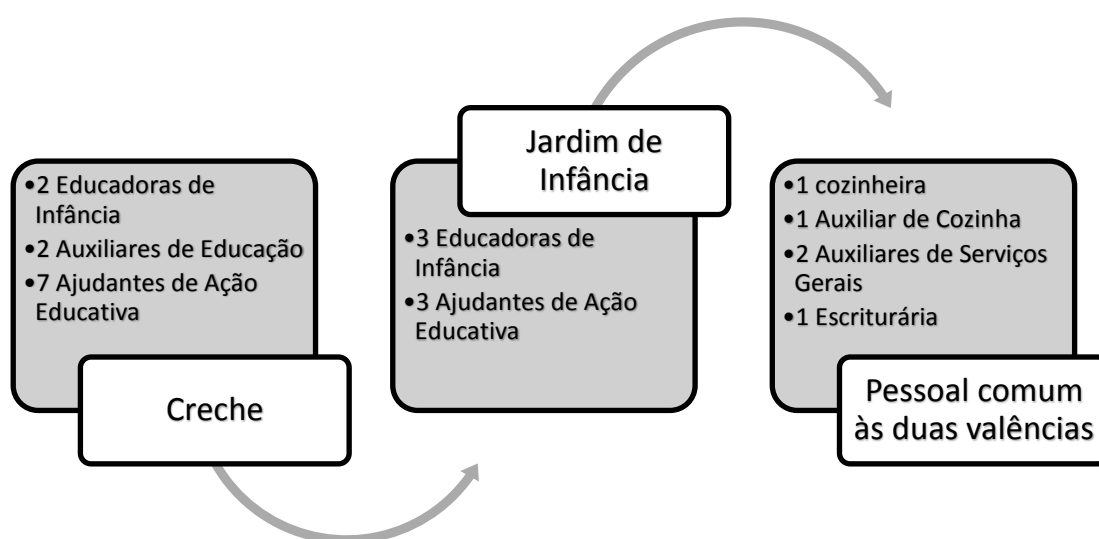
**Quadro 2: Distribuição das crianças na valência de Jardim de Infância**

Jardim de Infância	
Sala	N.º de Utentes
Grupo dos 3 anos	25
Grupo dos 4 anos	24
Grupo dos 5 anos	23
Total	72

## 1.4. Recursos humanos

A equipa educativa da IPSS é constituída por vinte e uma funcionárias, distribuídas pelas valências e conforme a sua especificidade, sabendo que duas das vinte e uma funcionárias têm mais do que uma função.

**Ilustração 1: Distribuição dos recursos humanos pelas duas valências**



A comunidade educativa acompanha, apoia e alicerça o desenvolvimento da criança e tal como a metodologia adotada pela instituição impõe, proporciona um “ambiente institucional capaz de ajudar cada um apropriar-se de conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estáticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 1996, p.141). Segundo Spodek e Saracho (1998), todos os membros da comunidade têm influência na educação das crianças, deixando-lhes sempre a sua marca.

## 1.5. Gestão do tempo

A instituição funciona desde as 7h45 min e encerra às 19h15 min para todos os grupos etários.

A equipa educativa assume um importante papel na organização do funcionamento da instituição, no sentido de responder aos interesses e às necessidades formativas das crianças, bem como das suas famílias, com vista a uma educação de qualidade. Assim, a organização do tempo da equipa educativa está coordenado e adequado às necessidades e especificidades das crianças das valências abrangidas pela Instituição, por forma a garantir um funcionamento eficaz, em que as auxiliares têm horários rotativos que se ajustam às necessidades diárias da instituição.

## **2. Princípios Pedagógicos e Curriculares:**

### **2.1.Movimento Escola Moderna**

A instituição onde realizei estágio rege-se sob os princípios teóricos do modelo do Movimento da Escola Moderna - MEM. Como tal, considero ser importante fazer uma breve abordagem descritiva deste modelo, de modo a tornar a caracterização do contexto educativo mais rica e fundamentada, com base numa revisão bibliográfica cuidada sobre o movimento.

Para os defensores do MEM, a escola define-se como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores condições materiais, afetivas e sociais (...)” (Niza, 1996,p. 141).

Desta conceção de escola como comunidade de partilha, decorrem três finalidades formativas, que dão sentido constante ao ato educativo: iniciação às práticas democráticas; reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (*Idem*).

Estas finalidades centram-se no desenvolvimento pessoal e social tanto dos professores como dos alunos, tornando-os ativos e democráticos.

A associação do MEM é formada, e fundada, por professores e educadores portugueses, que “entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social” (Niza, 1998, p.77).

No modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa salienta-se a importância da dinâmica social e da atividade educativa, de que se destaca: a constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical; a valorização das experiências, opiniões e ideias da criança; o tempo lúdico que lhes é dado para ocorrer interrogação suscitando os trabalhos de pesquisa, e as seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala (biblioteca, escrita, modelagem, faz de conta, computador, desenho e pintura).

Este modelo pedagógico é baseado nos trabalhos de *Freinet* e *Vygotsky*, que defendem que as crianças se organizam em função dos seus interesses, trabalhando individualmente ou em grupo. O educador promove a livre expressão, dentro de um espírito de ajuda e cooperação.

Os educadores têm o papel não de ensinar, mas de acompanhar e observar a(s) atividades das crianças e de monitorizar o seu desenvolvimento (Folque, 1999). Assim, o educador é encarado como um parceiro da criança, que coopera consigo e a ajuda a construir os seus conhecimentos.

Esta dinâmica de trabalho fomenta a autonomia e a responsabilidade das crianças em que o trabalho que cada um desenvolve parte das suas motivações e interesses. Isso, de certo modo é uma grande vantagem, porque a criança, para além de dar respostas às suas necessidades pode também partilhá-las com o grupo.

O Movimento Escola Moderna adota uma perspetiva “sociocêntrica”, em que o grupo é o principal agente provocador do desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças. “A vida do grupo organiza-se em torno de uma experiência de democracia direta, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (Moniz, 2009, p.50).

Este modelo de “organização social do trabalho, de aprendizagem escolar e desenvolvimento sociomoral dos educandos estrutura-se em torno de três conceitos: 1-circuitos de comunicação; 2- Estruturas de cooperação educativa; 3- Participação

democrática direta.” (Niza, 1998, p.78). É através da articulação destes três pontos na prática pedagógica da sala que contribui para a formação a cidadania da criança.

## **2.2.Organização do tempo no MEM**

A rotina diária no JI de acordo com Folque (2012, p.57) “estrutura-se em torno de duas unidades de tempo, o dia e a semana, e compreende um total de cinco horas diárias, cinco dias por semana”. Por outro lado, como refere Niza (1996, p.150) o dia a dia do jardim de infância está dividido em duas partes, a etapa da manhã e a etapa da tarde.

Pela minha observação e indo ao encontro do que Niza (1996) defende, relativamente à organização do tempo, a distribuição das atividades no tempo da manhã centra-se na atividade eleita pela criança e por ela sustentada, verificando-se sempre que possível e necessário o apoio da educadora. Durante a parte da tarde há lugar para sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, por alunos ou por educadores.

Depois do trabalho nas áreas e de uma pequena pausa, as crianças, regressam no final da manhã ao grupo para a comunicação de algumas aprendizagens feitas. A importância da aprendizagem individual estende-se ao grupo quando é pedido às crianças que falem dos processos vividos.

## **2.3.Organização dos espaços no MEM**

O espaço educativo do modelo pedagógico do MEM encontra-se organizado por áreas de trabalho, de forma a possibilitar que as crianças realizem tarefas previamente escolhidas, e por uma área polivalente de trabalho coletivo.

O ambiente educativo deve estar organizado de forma a proporcionar e facilitar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A sala, tal como refere Niza (1996, p.146), deve estar organizada “a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala (as também chamadas oficinas ou ateliers) e de uma área central polivalente para trabalho coletivo”.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p.35) o espaço da sala, os materiais existentes, o tipo de equipamento e a forma como estão dispostos condicionam o que as crianças podem fazer e aprender.

No mesmo sentido Miranda (2005, p.82), refere que “a arquitetura do espaço de aprendizagem não determina as atividades de aprendizagens”, mas que condiciona o desenvolvimento de algumas atividades, podendo “ser um fator de desmotivação e inibição do aluno ou do professor”. (*Idem*)

Portanto, o espaço deve ser atraente, agradável, acolhedor, isto é, um local onde se sintam bem, e estar dividido em áreas de interesse bem definidas a fim de levar as crianças a explorar diferentes tipos de brincadeiras e aprendizagens. Seguindo esta linha de pensamento, Zabalza (1998, p.50) refere que a sala de atividades “precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados”, bem como, “espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo: assembleias, dramatizações, atividades rítmicas”.

Relativamente ao espaço educativo, verifiquei que existem efetivamente várias áreas distribuídas pela sala e de uma área polivalente, onde são dinamizadas as atividades de grande grupo.

Nas paredes da sala podemos encontrar trabalhos realizados pelas crianças bem como o “comboio dos aniversários”, registo da data e do tempo e também expostos em tamanho grande os instrumentos de pilotagem duma sala de MEM (Mapa de presenças, diário do grupo, registo do tempo, mapa de atividades, mapa de tarefas (Apêndice 1).

Segundo Niza (1996), “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto”. Constatei que aquela sala é o espaço próprio daquelas crianças.

As crianças dispõem ainda de um espaço amplo exterior, onde podem realizar atividades orientadas pela educadora ou simplesmente brincar. “O espaço exterior

possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais” (ME, 1997, p.39).

O “quintal” é de cimento, tem uma baliza e outros brinquedos espalhados pelo espaço. Os momentos informais que as crianças passam nestes espaços são importantes e bons indicadores do desenvolvimento da criança, desde que observadas.

O espaço exterior é essencial para que as crianças possam brincar com as crianças de outras idades, criando laços e despertando sentimentos.



## **CAPÍTULO II- ITINERÁRIO FORMATIVO**



## 1. Caraterização do grupo

O grupo de estágio é composto por vinte e uma crianças de cinco e seis anos, sendo doze do sexo feminino e nove do sexo masculino. Três das crianças do grupo não são de nacionalidade portuguesa. Este grupo é designado por grupo dos bibes laranja.

Durante o período de estágio, o grupo foi acompanhado pela educadora cooperante, por uma auxiliar educativa e por uma estagiária de ação educativa.

O grupo é heterogéneo, uma vez que algumas crianças já haviam completado os seis anos de idade, contudo, não julgo que as mais novas estejam menos desenvolvidas nos diferentes níveis. Importa referir que no grupo existiam duplas<sup>1</sup>, uma vez que a interação entre crianças com diferentes fases de desenvolvimento e saberes é uma forma de se promover o desenvolvimento de aprendizagens cooperadas em que a criança aprende, contribuindo para o desenvolvimento de outras OCEPE (ME, 1997, p.35).

Torna-se pertinente favorecer o trabalho entre díades e comparar os seus pontos de vista e de desenvolver o espírito de entreajuda na resolução de problemas e realização de tarefas.

Foi visível a capacidade que as crianças demonstravam em trabalhar em grupo, na medida em que existia frequentemente cooperação entre elas. Como refere Spodek e Saracho (1998), agrupar as crianças para o trabalho é uma forma de lidar com as diferenças individuais.

Nas OCEPE (ME, 1997, p.87) esta perspetiva é evidenciada quando se refere que “as vantagens dos contactos e do trabalho em comum de crianças em momentos diferentes do desenvolvimento, com saberes e competências diversos”, é benéfico desde que o educador consiga organizar a vida do grupo estimulando a sua evolução.

---

<sup>1</sup> Desde o início do ano, estão formadas pequenas equipas, em que na sua constituição foram consideradas as características individuais de cada criança (entre elas o sexo e a idade), de forma a promover o espírito de entreajuda.

Ter um grupo heterogéneo, é uma mais-valia, pois a aprendizagem que estes fazem uns com os outros é mais diversificada, “cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vai contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (ME, 1997, p.19).

Assim, a diferenciação pedagógica é uma forma de fazer com que todas as crianças dominem, o melhor possível, as competências e saberes necessários para o sucesso pessoal e social.

Quanto às características emocionais e comportamentais as crianças demonstraram ser bem-dispostas, participativas, curiosas e interessadas. Foi também visível que algumas das crianças se destacam em áreas específicas, nomeadamente na área das Ciências e a área da Matemática, outras que se sentem à vontade em várias áreas e adoram partilhar com o grupo os trabalhos que desenvolvem. Algumas crianças revelam ser mais tímidos e, por isso, têm receio de comunicar o seu trabalho

No que diz respeito ao desenvolvimento geral do grupo foi notório que existiam muitas diferenças entre as crianças, e foi possível verificar, desde o início, que cada uma delas tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e de socialização que tem de ser respeitado.

De um modo geral, é um grupo que revela curiosidade e disponibilidade para descobrir e aprender mais sobre os temas que vão surgindo.

Relativamente à organização do grupo nas atividades posso, ainda, referir que esta é feita mediante os projetos que se vão realizando em grande grupo ou pequeno grupo, tendo sempre em consideração o interesse das crianças, ou seja, há de facto a liberdade de escolha naquilo que a criança quer ou não fazer.

O grupo revela grande autonomia, tanto no que diz respeito à higiene pessoal, à alimentação bem como no desenvolvimento das tarefas da sala de atividades. Quanto ao relacionamento socioafetivo e comportamental, as crianças, de um modo geral, apresentam confiança, autonomia e facilidade de expressão de sentimentos.

Grande parte do grupo demonstra uma boa capacidade de comunicação e relação com os adultos. Apercebi-me, também, que apesar de ser um grupo amistoso,

geram-se sempre pequenos conflitos, em que grande parte das crianças tem dificuldade em procurar resolvê-los sem a ajuda de um adulto.

Conhecer o grupo de crianças, nomeadamente as características individuais de cada uma é fundamental uma vez que “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).

### **1.1. Rotinas da sala**

Tal como a organização do espaço, a organização do tempo também requer particular atenção e cuidado por parte do educador.

No início do ano letivo 2013/ 2014 foi estabelecida e negociada a rotina diária com o grupo laranja, tendo em conta as necessidades das crianças e seguindo os princípios metodológicos do MEM, assumidos pela instituição.

Conhecendo os interesses e as necessidades de cada uma das crianças, o educador deve elaborar um conjunto de atividades que vão ao encontro das suas necessidades e que respondam aos interesses do grupo.

Assim, a ação educativa deve proporcionar às crianças experiências de aprendizagem, não só através da ação sobre o espaço, mas também na organização do tempo, de forma a garantir um diversificado leque de experiências.

Mais do que noutro contexto educativo, há a necessidade de criar uma rotina diária. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007b, p.69) “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas”. Do mesmo modo, Barbosa (2000, p. 96) refere que “as rotinas diárias, constituem-se como elementos integrantes das práticas educativas (...) previamente pensadas, planeadas e reguladas com objetivo de ordenar e operacionalizar o quotidiano da instituição”.

Tal como defendem as OCEPE (ME, 1997), o tempo educativo no jardim de infância apresenta um caráter flexível, ou seja, não há necessidade de seguir

literalmente o horário pré estabelecido, no entanto existem momentos que devem ser repartidos diariamente, para que as crianças aprendam a situar-se temporalmente e aprendam as suas dimensões, ou seja, o educador deve ter algumas atividades ou ações que não variam de dia para dia, nem variam com a disposição do momento, tornando-se assim, uma rotina estável.

Desta modo, a criança sabe em que momento do dia está, ou seja, a partir do que está a fazer “agora” ela sabe o que vai fazer no momento seguinte, sem a necessidade de ficar ansiosa sem saber o que vai acontecer a seguir. Ao estabelecer estes mecanismos que levam à criação de rotinas diárias nas crianças vão conduzindo a mecanismos de autonomia (Faria, 2007).

De acordo com Medeiros (2006), a autonomia vai-se construindo através da interação com os outros, cada um vai percorrendo um caminho, um percurso, vai vencendo os seus limites, vai conhecendo diferentes pontos de vista, que o leva a ter uma identidade pessoal, profissional e a adquirir responsabilidade.

No que respeita à distribuição das atividades no tempo educativo, verifiquei que existem momentos que se repetem com certa periodicidade. A rotina surge, assim, como agente facilitador do processo de autonomia da criança. Pode-se dizer que a rotina está dividida em dois tempos - parte da manhã e parte da tarde. De manhã: acolhimento (7h30 às 10h); higiene; atividade pedagógica dirigida [presenças, tempo, conversa, histórias; momentos livres; organização do trabalho; concretização da atividade e comunicações] (10h às 11h45); higiene; almoço e higiene (12h). De tarde: atividades livres/ jogos (12h45 às 14h50); atividades livres; atividade pedagógica dirigida; balanço (15h); higiene; lanche (16h); atividades livres (16h30 até à hora de os pais chegarem).

Assim, segundo a agenda semanal, na sala de bibes laranjas as atividades funcionam tendo em conta a rotina estabelecida. Contudo, a sua programação é flexível, pois as rotinas podem ser alteradas de acordo com as atividades que se pretendem realizar.

Nem todos os dias são iguais, por exemplo, às quartas-feiras, sempre que possível as crianças saem da instituição, para realizar “*ateliês*”, ir ao teatro, ou seja, é

o dia em que normalmente se fazem as visitas de estudo. Às quintas-feiras, durante a tarde, algumas das crianças vão para a natação, às sextas-feiras no final do dia decorre a reunião em conselho, onde são discutidas e planeadas as atividades da semana seguinte.

Facilmente, se percebe a rotina do grupo dos 5 anos observado o quadro 3, abaixo apresentado.

<b>2ª feira</b>	<b>3ª feira</b>	<b>4ª feira</b>	<b>5ª feira</b>	<b>6ª feira</b>
<b>Acolhimento</b>	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
<b>Reunião da manhã</b>	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
<b>Suplemento alimentar</b>	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar
<b>Trabalho de texto. Trabalho autónomo</b>	Trabalho autónomo	Cultura Alimentar/ Visitas de estudo ou sessões com convidados.	Trabalho Curricular participado pelo grupo. Trabalho autónomo.	Narração de histórias com técnicas variadas ou leitura de pequenas lengalengas. Trabalho autónomo.
<b>Comunicações</b>	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
<b>Almoço</b>				
<b>Expressão Musical. Jogos de sons/ritmos, canções. Exploração de instrumentos</b>	Atividades de Expressão Físico-Motora	Registo coletivo da receita. Trabalho autónomo.	Trabalho autónomo	Requisição dos livros para fim de semana. Arrumação dos trabalhos
<b>Balanço</b>	Balanço	Balanço	Balanço	Reunião de

				Balanco semanal
<b>Lanche</b>				
<b>Atividades livres</b>	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres

**Quadro 3 :A rotina diária e semanal do grupo**

Assim, conseguimos ter a visão global de como é organizada a semana deste grupo e das possíveis atividades a realizar durante a semana, quer pela Educadora quer para o grupo.

## **1.2. Planificação e Avaliação em cooperação**

Na ótica do modelo curricular a avaliação e planificação estão integradas no dia a dia das crianças.

De acordo com a observação direta realizada ao longo das várias semanas de estágio, apresenta-se de uma forma clara e concisa o sistema de avaliação e o processo de planificação do grupo.

“A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da estrutura de atribuição de significado à experiência desta outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, noutra cultura” (Oliveira-Formosinho, p.32).

Avaliar é o processo de observar, registar e documentar, de diversas maneiras, o trabalho que as crianças fazem e como fazem com base numa série de decisões pedagógicas. Este é um processo que deverá ser transversal a todo um período de aprendizagens, para que se possa ter consciência do que foi realizado e só assim, através de uma reflexão cuidada, se pode estabelecer a progressão das aprendizagens e adequar às próprias estratégias e métodos (ME, 2007, p.27).

Os instrumentos de avaliação utilizados pela educadora, são para além da observação sistemática e contínua, um portfólio individual onde estão organizados todos os trabalhos realizados nas diferentes áreas curriculares, ao longo do ano letivo. Este tipo de organização possibilita que a educadora consiga ter uma visão mais concreta da evolução da criança. Permite, também, que a educadora verifique quais as aprendizagens adquiridas ou não por cada criança.

A educadora, para além da observação e do portfólio, conta ainda com a ajuda de outros instrumentos de registo utilizados pelas crianças, facilitam a leitura mais profunda do trabalho desenvolvido por cada uma das crianças, nomeadamente: “*O mapa de atividades*”, onde mensalmente cada criança regista a área da sala que frequenta ao longo dos vários dias do mês (Apêndice 1- figura ) e “*O diário do grupo*” onde se faz o registo semanal das atividades feitas pelo grupo (Apêndice 1- figura). Este registo é feito durante as reuniões de conselho realizadas em grande grupo e permite a leitura da coluna “fizemos”, possibilitando à criança, em conjunto com a educadora avaliar como correu a semana e o que ainda ficou por fazer. Ainda, com recurso a este documento faz-se a planificação conjunta da semana seguinte.

O tempo de comunicação é um momento privilegiado de auto e heteroavaliação. Este momento permite que cada criança tome consciência do seu percurso individual de forma cooperativa.

Nestas pequenas reuniões, cada criança tem a oportunidade de partilhar, com as restantes crianças e com a educadora, o que fez e como fez. Desta forma, a criança toma consciência das suas dificuldades ou facilidades ao longo das suas atividades diárias.

Ao longo do ano, depois de expostos, os trabalhos feitos pela criança vão sendo arquivados no portfólio, que poderá ser consultado pelos pais, permitindo-lhes acompanhar o desenvolvimento da criança no jardim-de-infância, bem como a sua evolução, acabando por ser também instrumento de avaliação utilizado pela docente.

Assim, a análise conjunta de todos os instrumentos mencionados anteriormente, a educadora, no final de cada ano letivo produz um relatório de avaliação individual que será, posteriormente, entregue aos encarregados de educação de cada criança.

### 1.3. A Participação das famílias no processo educativo

De acordo com a consulta do Projeto Educativo da IPSS (2013/2016), “No que respeita à relação entre a Instituição e as famílias, esta processa-se em qualquer momento e com elevada frequência”. Os pais são os primeiros e os principais responsáveis pela educação dos filhos e os principais interessados no seu bem-estar e têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. A troca de informações e o encontro no dia-a-dia são igualmente indispensáveis para a articulação entre o jardim-de-infância e a família.

Cabe ao educador envolver o quanto possível a família na vida da criança, mas de uma forma adequada e refletida pela educadora, tal como é referido pelas OCEPE, “O envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos constitui um processo que se vai construindo” (ME, 1997, p. 46), num clima de relação aberta, pais e educadora constroem um espaço de confiança, condição essencial para uma ação educativa participada. Sempre que solicitada pela educadora a presença dos encarregados de educação na instituição, estes participam de forma ativa (por exemplo: em festas temáticas – Carnaval, Dia da mãe e do pai, Páscoa, Natal e final de ano) Projeto Educativo (2013/2016).<sup>2</sup>

A relação entre família e estabelecimento centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito (como está na instituição, qual o seu progresso, o seu desenvolvimento, entre outros).

A educadora estabeleceu, desde o início do ano letivo, um horário de atendimento aos encarregados de educação, para que os intervenientes educativos da criança possam conversar com o objetivo de “resolver-se alguns problemas, ânsias e preocupações que possam existir, com vista a alcançar o bem-estar das crianças e de modo a contribuir para o seu bom e harmonioso desenvolvimento” Projeto Educativo (2013/2016).

---

<sup>2</sup> Projeto Educativo da Instituição do triénio de 2013/2016.

#### **1.4.A implementação do projeto**

O presente ponto pretende dar conta de como foi organizada a fase de implementação do projeto pedagógico.

O tema a desenvolver no projeto pedagógico não surgiu de forma desajustada ao grupo. Inicialmente, conversámos com as crianças acerca dos seus interesses sobre a temática, que em conversa com a educadora cooperante achámos pertinente abordar o tema as tartarugas marinhas.

O modelo pedagógico, Movimento Escola Moderna, considera que a maioria dos projetos nasce durante os diálogos que acontecem diariamente (Niza, 2007).

Cabe ao educador ter constante atenção ao interesse que as crianças demonstram, pois um projeto nunca pode ser imposto às mesmas. As crianças têm de ter interesse no tema e nas atividades desenvolvidas.

O projeto pedagógico iniciou-se gradualmente, após a escolha do tema – “As Tartarugas Marinhas” e em jeito de preparação para a visita de estudo à exposição: “Tartarugas Marinhas: A Viagem”, no Oceanário em Lisboa, desenvolvemos com o grupo a atividade “Flutua ou não flutua?”. Um dos exemplos utilizados para a explorar com as crianças o que acontece quando colocamos um saco de plástico na água, ou seja se este flutua ou fica se afunda, introduzimo-lo com outro propósito, o de dar início à problemática da poluição dos mares e dos perigos para as tartarugas.

A visita foi o grande ponto de partida para o desenvolvimento do projeto. Após a mesma, pedi para que as crianças nos falassem um pouco sobre o que tinham visto, o que mais gostaram, quais os perigos que as tartarugas correm e o que podemos nós fazer para evitar alguns desses perigos.

De acordo com as OCEPE, o educador deve respeitar os interesses e os ritmos de cada criança. Desta forma, só devem estar incluídas no projeto os elementos do grupo que demonstrem motivação para realizá-lo. Para minimizar “a desvantagem” da não participação no projeto, é necessário que as aprendizagens sejam partilhadas com o restante grupo de crianças.

No que respeita ao desenvolvimento de um projeto são tidos em conta várias etapas, de acordo com Vasconcelos (2012), existem quatro fases que foram consideradas: I- Definição do problema; II – Planificação e desenvolvimento do trabalho; III- Execução e IV – Divulgação/Avaliação.

Na primeira etapa “Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, 2012, p.14), ou seja, procurámos encontrar um ponto de partida e os assuntos que queríamos estudar.

Nesta fase inicial do projeto, houve a necessidade de escutar as crianças, criando um ambiente de partilha de saberes e de dúvidas às quais gostariam de ter uma resposta (Apêndice 2: Projeto).

Deste modo, começámos por planificar o desenvolvimento do trabalho através da construção de uma teia onde se registou o que as crianças já sabiam acerca das tartarugas e o que queriam saber.

Considero ter sido fundamental conversar com as crianças sobre o tema, para perceber qual o seu nível de interesse e motivação para aprender mais sobre as tartarugas marinhas. Este diálogo inicial foi sem dúvida o grande impulso para o “arranque” do projeto e partir, assim, à procura de novos saberes.

Nos dias seguintes foi bom ver as crianças a “correr” para a biblioteca para descobrir mais características das tartarugas marinhas. Nessas idas à biblioteca as crianças pediam sempre a colaboração de uma adulta para que as ajudasse a fazer a leitura e o registo da informação. Depois da pesquisa, as crianças faziam sempre questão de partilhar com os amigos as suas descobertas.

Segundo Vasconcelos (2012), a planificação e o desenvolvimento do trabalho é a segunda etapa e tenta responder às questões: o que fazer, por onde começar e como fazer, dividindo-se tarefas, antecipando acontecimentos e faz-se uma lista de recursos necessários.

“Faz-se uma previsão do(s) possível (eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas(...). Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (Vasconcelos, 2012, p. 15).

Assim, e tendo em conta as nossas leituras, na dita segunda fase do projeto, a fase de planeamento, dialogámos, novamente, com o grupo acerca dos materiais que queriam utilizar para a concretização das ideias que haviam sido dadas por si. Como resultado desta conversa obtivemos um conjunto de atividades e uma lista de materiais que as crianças queriam.

Para dar continuidade ao projeto, preparámos um pequeno *PowerPoint*<sup>3</sup>, em que uma pequena tartaruga, que iria surgir mais à frente, lhes mostrava as diferentes espécies de tartarugas marinhas e as características de cada uma dessas espécies.

A terceira fase da metodologia de projeto segundo Vasconcelos (2012, p.6) é a execução. Nesta etapa as crianças realizam pesquisas, registam alguma informação e elaboram construções.

Nesta fase de execução tentámos, o mais possível, dar resposta aos interesses de cada criança, trazendo os materiais necessários para a construção idealizada por cada uma.

Deste modo, planeámos as nossas semanas de desenvolvimento do projeto tendo em conta o que as crianças queriam fazer. Começámos, então, por aproveitar o dia da culinária para confeccionar “Bolachas de tartaruga” para responder a uma sugestão de uma criança.

Apresentámos um filme, “As aventuras de *Sammy*” e procurámos levar todos os materiais pedidos pelas crianças para a construção das tartarugas de cada um.

Ao longo de todo o processo tivemos a oportunidade e o cuidado em acompanhar as crianças nas diferentes áreas, de forma a apoiá-las e orientá-las na execução das tartarugas, nas pesquisas e nos registos das informações.

Para promover a dinamização da área da escrita, que era pouco ocupada na sala de atividades, sugerimos ao grupo elaborar um livro que compilasse algumas informações recolhidas ao longo das semanas. O grupo aceitou a nossa sugestão, mas só alguns meninos quiseram participar na sua construção. Tendo em conta ao que é defendido pelas OCEPE (ME, 1997), cabe ao educador criar e facilitar um ambiente de familiarização com o código escrito.

Verifiquei que este tipo de trabalho mais individualizado com as crianças favorece a proximidade com cada uma das crianças, e permite-nos, a nós adultas, ouvi-las com maior atenção e criar laços de cumplicidade e efetividade.

Foi visível que as crianças ao participarem na elaboração dos registos individuais para o livro estavam realmente interessadas e queriam escrever algo que elas próprias sabiam.

---

<sup>3</sup> PowerPoint sobre as características das tartarugas: diz respeito a um tópico da teia concetual e foi apresentado uma vez que as crianças gostariam de saber quais as tartarugas que existem no mundo.

Nesta atividade ajudei cada uma delas a escrever a sua frase, escrevendo ou soletrando as palavras que compunham a mesma. Posteriormente, cada criança fez a ilustração da sua frase, porque tal como é referido pelas OCEPE, “Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente” (ME, 1997, p. 69).

Ao longo de todos os momentos dinamizados pude sentir um clima de harmonia e total envolvimento por parte das crianças, tornando-se uma das experiências mais marcantes e gratificantes que vivenciei ao longo do estágio.

Na quarta e última fase, como Vasconcelos (2012, p.17) define fez-se a divulgação e avaliação do projeto. Neste momento “expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portfólios, divulga-se, é a altura em que se torna público o nosso trabalho e se comunica aos outros os conhecimentos construídos, tornando o saber útil aos outros.

Esta etapa foi importante não só para as crianças como para nós adultos, para melhor perceber qual o impacto do projeto na vida do grupo e de cada um dos seus elementos, momento ideal para avaliar as aprendizagens, para avaliarmos e reavaliarmos o nosso trabalho e as nossas opções.

Nesta fase, optámos por preparar uma exposição com todos os materiais recolhidos e elaborados pelas crianças.

Como não poderia deixar de ser os primeiros visitantes à exposição foram os pequenos descobridores, principais atores deste projeto.

Completamente eufóricos e bastante orgulhosos admiraram com grande satisfação os trabalhos que realizaram. Esta exposição foi “uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto” (Edwards, citado por Vasconcelos, 2012: 17).

Para “terminar” o projeto, “As Tartarugas Marinhas”, e dar ênfase ao projeto paralelo “Os meninos do Mundo” tema da festa final de ano, preparámos uma atividade que envolvia a viagem das tartarugas marinhas pelos oceanos e as crianças que vivem no mundo – criando um elo entre um projeto e outro.

Importou ter sempre presente, ao longo desta fase, o que nos dizem os documentos oficiais sobre organização do ambiente educativo, que considero ser

fundamental para o bom funcionamento e para uma boa gestão do grupo. As Orientações Curriculares (OCEPE) dizem-nos que:

“O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto. Esta organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – a gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição. Por todas estas razões se considera que a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (ME, 1997, p. 31).

O Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância refere que no âmbito da organização do ambiente educativo, o educador deve:

“a) Organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; b) Disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; c) Proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças; d) Mobilizar e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação; e) Criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Decreto-Lei N° 241/2001 de 30 de Agosto).

Considero que tudo foi tido em conta ao longo do nosso estágio de forma a proporcionar às crianças um ambiente educativo favorável à descoberta de novos saberes.

## **2. Reflexão sobre a ação: Organização do estágio**

O estágio realizou-se entre 19 de março e 27 de junho, repartindo-se por três dias úteis ao longo das semanas, nas quais procurámos proporcionar situações de aprendizagem que tinham por base a sustentação as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) e os princípios pedagógicos do MEM, favorecendo uma abordagem globalizante e integrada.

O estágio de intervenção, desenvolvido na Unidade Curricular de Prática Educativa I dividiu-se em três etapas, sendo que para cada uma delas foi estipulado um tempo e objetivos específicos, embora o mesmo pudesse ser flexível e adaptado ao contexto educativo.

Para que os objetivos fossem atingidos foi nomeada uma supervisora que, ao longo do estágio, foi observando, acompanhando e apoiando o processo.

A primeira etapa teve a duração de quatro semanas, com o principal objetivo a realização da observação do contexto educativo, na qual tivemos a oportunidade de perceber o funcionamento da instituição, a sua organização bem como a interação entre as crianças e a disponibilidade dos encarregados de educação na participação ativa das atividades comemorativas do dia do pai e do dia da mãe.

Para além disso fui recolhendo e sistematizando os dados relativos à instituição e obtidos através de documentos orientadores facultados pela educadora.

Ainda nesta fase, iniciei a minha participação com o grupo e apoiei a educadora nas atividades dirigidas. Fui apoiando na marcação do tempo e presenças, ajudando as crianças e a equipa educativa em todos os momentos da sua rotina diária. Para a integração e adaptação na vida do grupo tive a oportunidade de participar em duas atividades de um projeto que estava a ser desenvolvido.

Na segunda fase, que teve a duração de 3 semanas, continuei a participar de forma ativa em todas as atividades dinamizadas pela educadora. Ainda, desenvolvemos atividades semanais que tinham, sempre, como objetivo dar resposta às necessidades do grupo e complementar o que estava a ser desenvolvido nos

miniprojectos da sala. Para dinamizar algumas áreas da sala, nomeadamente a área da matemática e das ciências, apresentámos duas atividades, o jogo “dominó hexagonal” e a atividade do “Flutua ou não flutua?”, respetivamente (Apêndice 3).

Na terceira e última fase, assumimos o grupo durante cada semana, em acordo com a educadora cooperante, achámos melhor, para ambas, e para ter igual oportunidade, ir alternando a nossa atuação, ou seja, um dia eu outro a minha colega e assim sucessivamente.

Além de desenvolvermos todos os dias um pouco mais o projeto pedagógico apresentámos ao grupo outras atividades pontuais. Contámos a história “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo”, através de um teatro de sombras, marcando, assim, o ponto de partida para a exploração das cores que seria desenvolvida posteriormente através de uma atividade experimental (Apêndice- 4). Numa fase final do estágio, surgiu, ainda, a proposta para realizar uma atividade relativa aos cinco sentidos (Apêndice 5)

Paralelamente, continuámos a implementação do projeto e terminámos com a divulgação do mesmo “o saber docente é fundamentalmente educativo não pode ser (...) reduzido aos conhecimentos científicos, (...), ainda que os exija, pois é necessário que esses conhecimentos sejam mobilizados num contexto de ensino e consequente aprendizagem” (Roldão, citado por Marchão, 2012, p.91).

Porque trabalhar em Educação Pré-Escolar não é só e apenas ter formação científica e pedagógica, mas também um conjunto de características pessoais essenciais de respeito e de atenção por todas e por cada uma das crianças (Portugal e Laevers, 2010, p.145).



### **CAPÍTULO III – EXPERIÊNCIAS-CHAVE**



## 1. Literacia emergente

*“A aquisição da literacia é um longo processo que se inicia muito cedo e se desenvolve pelo ato social da escrita” (Niza, 1995).*

Neste ponto, proponho-me a apresentar e desenvolver um pouco da minha experiência, observada e realizada, ao longo das várias etapas do estágio de Educação Pré-Escolar.

Segundo o modelo curricular do MEM a literacia assenta em várias categorias: 1) o ensino é organizado de forma a que as crianças compreendam a funcionalidade do ato de ler e escrever. 2) A linguagem escrita é portadora de significado para a criança qualificando o seu quotidiano. 3) A aquisição do código escrito é encarada como um momento natural do desenvolvimento social e cognitivo da criança, e não como um treino que lhe é imposto do exterior (Vigotsky em Niza, 1995).

De acordo com Teale e Sulzby (1996) o conceito de literacia emergente investiga uma nova perspetiva de abordagem ao processo de aprendizagem da linguagem escrita. Nesta linha de pensamento é fundamental considerar o papel da criança, pois os autores consideram que o desenvolvimento da literacia começa antes de a criança iniciar uma instrução neste sentido, que se desenvolve naturalmente em situações reais associadas ao dia-a-dia. Assim, no que toca a comportamentos e atitudes, as representações iniciais da criança, acerca da leitura e da escrita são como uma construção, que emergem por influência do contexto social envolvente, de forma continuada e integrada.

De acordo com os *instrumentos de pilotagem* utilizados pelo modelo curricular, (*“Quero mostrar, ou escrever”*), bem como as atividades desenvolvidas semanalmente (*Atividade de escrita; Contar uma história - Biblioteca*) nesta sala, as crianças têm a oportunidade de experienciar vários tipos de suporte escrito. Mesmo antes de entrar para a escola a criança toma consciência da presença e poder que o impresso tem no quotidiano. Ou seja, tal como defendem os autores supracitados, as crianças necessitam, assim, de interações regulares e ativas com material impresso, sendo que algumas das competências requeridas pela aprendizagem da leitura e da escrita resultam exatamente destas experiências imediatas. Em analogia, Mata e Sim-

Sim (2008) referem, também, que o modo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita se desenvolve facilmente em situações reais associadas ao quotidiano onde as funções da literacia estão presentes

E por isso, no que respeita à apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, o educador deve proporcionar ambientes educativos e oportunidades de interação com a escrita que permita que a cada criança consiga “mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira” Mata (2008, p.18). A autora identifica, ainda, quatro aspetos complementares relativamente a este processo: 1) Demonstrar interesse; 2) Identificar funções; 3) Identificar características dos suportes; 4) Adequar a função à situação

De facto, durante o estágio pude observar cada um destes quatro aspetos. Foi visível a perceção e o à vontade com a linguagem escrita por parte do grupo, além de que é importante, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, “tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito” (ME, 1997, p.65), uma vez que aquilo que nos pode parecer um simples momento de brincadeira ou de imaginação nas diferentes áreas distribuídas pela sala, “faz de conta” ou da biblioteca, quando faz que conta uma história mas ainda não sabe ler, já demonstra conhecimento e compreensão de um conjunto de normas acerca do código escrito. Desta forma, o ambiente de aprendizagem é, sem dúvida, o grande promotor das oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita. Uma vez que, o modelo curricular preconiza a existência de uma área de escrita, supõe a existência de papel e lápis, de computador e outros materiais que permitam à criança, a formulação de hipóteses sobre a escrita, porque tal como Mata (2008, p.19) salienta a funcionalidade da linguagem escrita nem sempre surge de forma natural e portanto, cabe ao educador incentivar e fomentar esse interesse.

Da rotina semanal do grupo, pude também constatar que a criança tinha a oportunidade, com a ajuda da educadora, transformar a linguagem oral em linguagem escrita. Todas as segundas-feiras, as crianças partilhavam com a educadora algo que tinham vivido durante o fim-de-semana. Em seguida, as crianças faziam o desenho desse momento, e com a ajuda da educadora “escreviam” uma pequena frase (Apêndice 6).

Estas linguagens são estimuladas nas salas do MEM, pois funcionam como representações do mundo e ampliam as formas de comunicação.

Mas, a criança começa a produzir textos muito antes de saber escrever, como refere (Sim-sim, 2008), “O simples nome que se escreve para identificar as produções das crianças convida também a criança a envolver-se na sua produção e posteriormente na compreensão.”

Foi interessante ver como as crianças identificavam as letras, mesmo sem saber “ler”, quando queriam escrever uma palavra ou uma letra, identificavam as letras como sendo o nome de outra criança.

Neste contexto pedagógico da Educação Pré-Escolar, é fundamental as interações verbais que se estabelecem entre si, o adulto, e as crianças, e por isso, deve ter-se a particular tenção em fazê-lo de forma clara e correta, pois estas interações irão alargar as capacidades de compreensão e produção linguística das crianças.

Deste modo é essencial que a criança ouça, que contacte com vários tipos de texto oral e escrito, que faça os seus próprios registos e veja registar.

No decorrer do estágio, verifiquei que as crianças eram motivadas a descrever pessoas e acontecimentos, faziam os seus próprios registos e mais tarde partilhavam com o restante grupo. Portanto, o educador deve proporcionar um ambiente onde a escrita tenha um papel favorável, de modo a despertar a curiosidade e a progressiva descoberta dos seus códigos.

Muitas vezes, aquilo que nos parece ser um simples momento de brincadeira em que a criança desenvolve a imaginação e a criatividade, tanto quando está na área da biblioteca e faz que está a ler uma história, mesmo que ainda não saiba ler, já demonstra algum conhecimento acerca das normas da escrita (pela forma como pega no livro, por onde começa a ler, se lê da esquerda para a direita...).

Segundo as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010), acerca da linguagem escrita, aconselham o desenvolvimento de atividades que visem promover competências na criança como a distinção da escrita do desenho; imitação da escrita; reprodução do formato do texto escrito; escrever o seu nome; reconhecimento do seu nome e dos colegas; fazer comparações entre letras e palavras; reconhecimento de letras em impresso e manuscrito; identificação de

palavras ou pequenas frases; entendimento que o que se diz se pode escrever, num código com regras próprias; compreender as funções da escrita; identificar alguns sinais de pontuação; empregar o registo escrito; utilizar e reconhecer o livro como meio narrativo, procedendo à interpretação de imagens ou gravuras; inventar pequenas histórias, lengalengas e sequências e utilizar e explorar diferentes tipos de suportes escritos como sejam os livros, os jornais, as revistas os dicionários e as enciclopédias.

Por outro lado, as OCEPE defendem que “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (1997, p. 17). Nesta etapa de desenvolvimento da criança, ou seja, na idade pré-escolar, a criança já identifica as diferenças entre o desenho e a escrita tem a oportunidade de “imitar” a escrita e a leitura nas diversas brincadeiras que têm ao longo do dia, por exemplo a partir do material que existe na área do “faz de conta”. Ou seja, o domínio da linguagem oral e escrita pressupõe a aprendizagem progressiva de um melhor domínio da linguagem oral a nível do vocabulário e da articulação correta das palavras como base de aprendizagens futuras.

Contudo, não se questiona que a abordagem à escrita faça parte da educação pré-escola. Atualmente, as crianças desta faixa etária devem ser envolvidas em atividades informais de literacia, proporcionando-lhes, durante o seu desenvolvimento, o contacto com o código escrito em diversos formatos de textos, facilitando-lhes o desejo de aprender a ler, guiando-as à conclusão que as palavras podem escrever-se, logo a uma relação entre a oralidade e a escrita, à perceção das funções da escrita e ao entendimento do sentido da escrita.

De acordo com as brochuras<sup>4</sup>, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Mata, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), apresentam a sua operacionalização, tendo como objetivos específicos “enquadrar e promover práticas

---

<sup>4</sup> As brochuras de apoio aos Educadores de Infância são 4 e surgem com o intuito de melhorar a compreensão e operacionalização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. estas brochuras procuram clarificar e ilustrar a abordagem à literacia em contextos de educação pré-escolar de forma integrada.

intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatizar a necessidade da continuidade de aprendizagens no domínio da língua entre a educação de infância e a sala de aula no 1.º ciclo da Educação Básica” (Sim-Sim et al, 2008, p.7).

Segundo Mata (2008), a perspetiva apresentada nestas publicações oficiais, que têm como público-alvo os educadores de infância, adequa-se à ideia de literacia emergente de Teale e Sulzby (1989), perspectivando-se uma abordagem ao processo de aprendizagem da linguagem escrita. Neste sentido, esta perspetiva distingue-se por querer “mostrar que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados” (Mata, 2008, p. 9), portanto, o desenvolvimento da literacia começa muito antes de saber ler ou escrever e desenvolve-se espontaneamente nas vivências diárias da criança. Tal como é referido pelas OCEPE, “vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir escrita do desenho” (1997, p.69), então, através do contacto precoce com distintos materiais de escrita folhas, cadernos, agenda, entre outros que as crianças vão percebendo quais as suas funções e características.

### **1.1. Conceções infantis sobre escrita: Do domínio da linguagem oral à abordagem à escrita**

As crianças desde tenra idade desenvolvem conceções sobre a escrita e as suas funções em que desde cedo se apropriam do código escrito e começam a produzir a sua própria escrita (Mata, 2002, p.32). Verificamos, assim que as crianças aprendem as “regras” do código escrito através do envolvimento em tarefas de escrita que para elas tenham sentido, como por exemplo “aprender a escrever o seu nome, que tem sentido afetivo para a criança e que lhe permite fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras” (OCEPE, 1997, p.69).

Relativamente aos aspetos figurativos, Mata (2002, p.34), refere que como sendo os mais frequentes, “o tipo de caracteres utilizados, a orientação escrita, a aproximação gráfica à escrita convencional, não pela mobilização de letras como

pela sua variedade, e a existência de espaços entre as sequências de caracteres utilizados”.

De acordo com a autora, as crianças começam por diferenciar a escrita do desenho, representando-a como um outro objeto. “Inicialmente a escrita pode não ter qualquer mensagem” (Mata, 2002: p.39). O que acontece, normalmente, é que as crianças, primeiro escrevem e só depois é que atribuem um significado.

Tal como já foi referido, ao longo da EPE, segundo Mata (2002, p. 42), as crianças vão progredindo nas suas conceptualizações sobre o código escrito, é certo que essa progressão muito se deve ao contacto que têm com a escrita, com o experimentar a escrita e o refletir sobre a mesma.

Deste modo, e tendo em conta o documento, “não existe uma etapa que todas tenham que atingir no pré-escolar; cada criança deve progredir dentro do que for possível” (Mata, 2002, p.43).

Da minha observação, tive a oportunidade de contactar com esta realidade, em que os tempos e as necessidades das crianças foram respeitados, nem todas as crianças reconheciam o alfabeto, outras identificavam e davam exemplos de palavras iniciadas por determinada letra.

A criança dirigia-se para a área da escrita quando queria e quando sentia necessidade. Nesta área as crianças tinham a oportunidade de explorar as letras do alfabeto, e criar os seus próprios registos com a ajuda de um adulto.

Quando a criança contacta frequentemente com este domínio, enriquece e alarga o seu vocabulário, há portanto evolução da criança neste domínio passa por um alargamento do vocabulário, da correção e aumenta a complexidade da construção frásica, pois “estabelece ligação entre a escrita e o oral, de modo cada vez mais sistemático, implica o desenvolvimento da consciência fonológica<sup>5</sup>, “As vivências do quotidiano permitirão que as crianças usem, adequadamente, frases simples, de diversos tipos, promovendo a construção de um código cada vez mais elaborado” (Mata, 2008, p.44)

Uma prática recorrente, durante o estágio, foi a de sempre que estivéssemos a comunicar os trabalhos, na reunião da manhã ou de final do dia, ou até mesmo

---

<sup>5</sup> Consciência fonológica é uma competência de reflexão sobre linguagem oral, mas que se torna essencial na evolução das conceptualizações sobre a escrita, pois só com a sua aquisição progressiva se conseguem estabelecer relações mais sistemáticas entre o oral e o escrito, até chegar à escrita alfabética. (Mata, 2008, p. 43)

enquanto brincavam pelas áreas, o adulto pedia sempre para que voltassem a repetir a frase, mas desta vez de forma correta.

Uma outra prática comum do grupo, e da instituição, todas as quartas-feiras, uma criança, conta uma história aos colegas. Duas semanas antes, escolhe o livro na biblioteca, leva-o para casa e prepara a história com a ajuda da família. (Apêndice 5)

No final da criança contar a história, era feito um pequeno debate sobre a mesma, em que se faziam pequenas perguntas: “Foi difícil aprender história?”; “O que gostaste mais neste livro?”, outros meninos parabenizavam o colega pelo seu trabalho. Após este momento de partilha, respeitando a sua vez, as crianças iam à área da biblioteca, escolher um livro para requisitar.

A leitura e escrita emergentes foram experiências de grande interesse ao longo do estágio, e que me fizeram perceber que além de se verificar maior ou menor interesse por alguns membros do grupo, relativamente a este domínio, como desenvolver formas de despertar o seu interesse para o mesmo.

Apesar de haver crianças pouco desenvolvidas a este nível, algumas já reconhecem as letras. Têm, também, a capacidade de reconhecer a direção da escrita (da esquerda para a direita), mas, muitas crianças reproduzem algumas letras e números em “efeito espelho”. Mas como refere Mata (2008, p.43), “Mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objetivo da EPE deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita e refletindo sobre a escrita e as suas convenções”, por forma a que esta seja funcional e significativa.



## **2. A importância da comunicação no Movimento Escola Moderna**

*“A comunicação é uma componente central da pedagogia do MEM, constituindo um meio de desenvolvimento social e cognitivo” (Niza, 1998)*

Durante o processo de estágio, uma das características do modelo curricular MEM que mais evidente se tornou na rotina diária foi a comunicação.

Assim, o presente ponto pretende apresentar a temática e a importância do mesmo, uma vez que a dia a dia do grupo assenta, essencialmente, na comunicação.

### **2.1.A comunicação**

A comunicação assume-se como ponto essencial no currículo do MEM, uma vez que, toda a rotina diária das crianças assenta na comunicação. O ambiente acolhedor, a variedade dos materiais e as atividades preparadas convidam as crianças à sua exploração e estimulam a partilha de saberes e de experiências apoiam a comunicação entre as crianças e as crianças e os adultos.

Considera-se, então que a comunicação entre a rede dos intervenientes no dia a dia das crianças é uma forma de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, em que, “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996). Destaca-se, portanto que, o conhecimento “nas salas de aula” do MEM não é visto como algo particular. Assim, as aprendizagens são partilhadas com todo o grupo onde as crianças são encorajadas a comunicar.

De acordo com Folque (2012), e seguindo esta linha de pensamento, pode-se afirmar que a comunicação tem uma dupla função. A primeira função diz respeito ao seu papel de agente ativadora de uma função cognitiva que ocorre quando se pede às crianças para falarem sobre as suas ações ou experiências. A segunda função inerente ao processo de comunicação é que esta possui um carácter social, no que respeita à partilha de informação, de modo a que possa ser utilizada pelos restantes elementos do grupo.

Quando a criança inicia a educação pré-escolar, já adquiriu, certamente, algumas competências básicas nos diferentes domínios da área de expressão e comunicação. No fundo, estas competências básicas, são o ponto de partida para o educador favorecer o contato com as várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação (ME, 1997: p.56).

A Área de Expressão e Comunicação, que se integra o desenvolvimento da linguagem oral e as aproximações à linguagem escrita. Como vem ilustrado nas OCEPE, “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores.” (ME, 1997: p. 68).

De acordo com as Metas de Aprendizagem para a EPE (ME, 2010) estas preconizam que na linguagem oral, as crianças em idade pré-escolar consigam desenvolver competências que lhes permitam participar e manter um diálogo, debater as regras de sala, negociar a repartição de tarefas, planear o que pretendem fazer e partilhar com o grupo o que realizaram.

A partilha oral das vivências pessoais de cada um permite que ao longo do tempo, as crianças aumentem o seu vocabulário e utilizem-no em situações pertinentes. O sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática assenta, sobretudo, na construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação.

Todo o saber tem um valor social e é socialmente construído. Por isso mesmo a inter-ajuda é uma força integrante do trabalho de aprendizagem e os conhecimentos pesquisados e apropriados, individualmente ou em grupo, têm de ser difundidos por todos, através de circuitos de comunicação, dos saberes e de apresentação dos produtos culturais (...) o conhecimento e as obras de cada um devem

ser partilhados socialmente para que possam cumprir o sentido social e ético do trabalho cultural em democracia (Niza, 2006).

Por outro lado Sim-Sim (1998, p. 21) entende a comunicação como um processo ativo em que há troca de informação “que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes”(Idem). Assim como, Franco, Reis e Gil (2003, p. 15) referem que “comunicar é um processo interativo, desenvolvido em contexto social, requerendo um emissor que codifica ou formula a mensagem e um recetor que a descodifica e compreende”. Ou seja,

As crianças têm que compreender as ideias formuladas pelas outras pessoas, devem ser capazes de se exprimir sobre o assunto que esteja a ser tratado e têm que ser capazes de entregar esta informação numa sequência de acontecimentos e de experiências que aumentam a sua compreensão do mundo em que vivem (Bettye McDonald, Citado por Brickman e Taylor, p.74).

Desde tenra idade a criança começa a adquirir e a desenvolver a linguagem verbal de forma espontânea através da interação que estabelece com as pessoas, então, “ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpretando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante” (Sim-Sim et al., 2008, p.11).

Neste contexto educacional, destaca-se que, a comunicação verbal depende fundamentalmente das interações que a criança mantém com os adultos, essas interações devem distinguir-se pela qualidade do contexto na qual a mesma se encontra inserida. Ou seja, ambientes linguisticamente estimulantes e experiências enriquecedoras tornam-se desafiantes para a criança, proporcionando-lhe, facilmente, a possibilidade de desenvolver-se a nível cognitivo, linguístico e emocional. Tal como defende Pramling (1996) e Siraj-Blatchford (2002) citado por Folque (2012, p. 89), “as interações dos educadores com as crianças podem ser consideradas como determinantes para que haja uma aprendizagem sustentada e profunda”.

De acordo com o que é referido nas OCEPE, “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar” (ME, 1997, p.66), o que demonstra a importância que é dada ao desenvolvimento da linguagem oral. O mesmo documento refere ainda que, para atingir este objetivo, cabe ao educador criar as condições necessárias para que as crianças aprendam.

Siraj-Blatchford (2004) citado por Folque (2012) refere que “os educadores assumam um papel mais orientador quando estão a trabalhar com as crianças. (...) numa visão de aprendizagem segundo uma perspetiva socioconstrutivista”. Neste sentido, é essencial o educador reger-se por práticas que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem oral das crianças, tornando as suas interações, entre crianças e interações entre adultos e crianças, uma fonte de estímulos inesgotáveis.

É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância” (Sim-Sim *et al.*, 2008, 27).

Tendo em conta o referido, a prática do educador deve ser marcada por momentos em que o diálogo é fomentado entre o educador e a criança, entre o educador e o grupo de crianças e entre as próprias crianças, para que cada uma seja escutada e para que as suas contribuições para o grupo sejam valorizadas (Ministério da Educação, 1997).

Deste modo, as crianças ao verem que as suas contribuições são importantes vão sentir-se motivadas para interagir, desenvolvendo, assim, o prazer em comunicar.

A interação verbal desenvolvida na sala de atividades e promovida pelo educador permite que gradualmente a criança domine a linguagem “alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas” (ME, 1997, p.67), possibilitando, por exemplo, “que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de género, número, pessoa e lugar” (ME, 1997, p.67). Com o desenvolvimento progressivo das capacidades comunicativas, “a criança entende

melhor o mundo que a rodeia e aprende a agir verbalmente sobre o real físico, social e emocional” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p.35).

É fundamental que o educador proporcione às crianças do grupo, e, a cada uma em particular, atividades enriquecedoras e motivadoras para que as mesmas se interessem e se envolvam ativamente na sua realização e, conseqüentemente, desenvolvam as suas capacidades em geral as capacidades de comunicação oral em particular.

Assim, aceita-se que “a comunicação natural entre o professor e a criança, por um lado, e entre as próprias por outro, é a chave do fortalecimento e do alargamento das capacidades de linguagem das crianças.” (Bettye McDonald, Citado por Brickman e Taylor, p.71).

Como já foi referido, neste modelo sócio construtivista, a comunicação é o grande foco central que promove o desenvolvimento cognitivo e social que integra processos de construção cooperada do saber.

A comunicação no grupo é sustentada pelos designados *circuitos de comunicação*, em que o adulto promove e apoia a partilha de experiências, acontecimentos ou assuntos pessoais, durante as conversas e a Reunião de Conselho. Assim, e em jeito de conclusão, na sala de bibes laranja, havia muitas produções individuais e coletivas, que utilizavam o registo escrito de modo livre e expressivo. Verifiquei, frequentemente, que as crianças escolhiam áreas como o desenho, a pintura ou das ciências, por perceberem que o grupo se envolvia mais, o principal objetivo de muitas crianças, era de facto a comunicação, a possibilidade de partilhar aos restantes elementos do grupo os seus produtos, que no fundo documentavam as suas aprendizagens. Assim, ao longo deste processo, durante as comunicações, os trabalhos e aprendizagens da criança eram partilhados e apresentados o grupo. Esta partilha era essencial para motivar e despertar o interesse dos outros elementos do grupo à descoberta de novos saberes.

Desta forma, o papel da educadora era essencial, pois apoiava as comunicações, despertando o grupo para novas aprendizagens e ir, posteriormente, à sua descoberta. Ainda com o seu apoio, as crianças sentiam-se seguras para partilhar

os seus interesses, os seus problemas e as suas ideias, indo ao encontro do que é mencionado nas OCEPE (ME, 2007, p.68), o educador tem como função, “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e interações que permitam à criança dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores”.

Alguns dos projetos que se desenvolveram na sala laranja, surgiram de momentos de partilha e conversa com o grupo, em que a educadora negociava com o grupo o futuro dos “miniprojectos”.

Desde modo, considero que a educadora deve proporcionar um ambiente de comunicações de qualidade, onde deve procurar que as crianças partilhem as suas ideias e onde estimule o espírito crítico do grupo num clima de negociação. Tal como defende Folque (2012. p.98) “a importância da conversa exploratória decorre de se uma modalidade em que as crianças experienciam o pensamento crítico e a colaboração para co-construírem o conhecimento”. Além do referido anteriormente, a comunicação é um espaço aberto a todos, onde a livre expressão convida a que os membros do grupo, numa parceria moral se respeitem e ajudem uns aos outros.

Assim, o tempo de comunicações permite que haja a documentação das experiências e descobertas das crianças bem como os seus interesses, preocupações e ambições. É, também, “através a interação verbal que implica aprender a saber ouvir falar e falar” (Sim-Sim *et al*, 2008, p. 33). Do mesmo modo, que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar defendem que é essencial escutar as crianças e conversar com elas por forma a estimular a expressão oral e o desejo de comunicar.

Deve-se, portanto, no jardim de infância proporcionar experiências o mais diversificadas possíveis, que sejam desafiantes e significativas, que motivem as crianças a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos, pois espera-se que no final da educação pré-escolar a criança tenha um discurso perceptível. (Sim-Sim *et al*, 2008, p. 35-36).

Para mim, todos os conhecimentos, observações, diálogos com a educadora e pesquisas realizadas ao longo de todo o processo de estágio foram essenciais para

que compreende-se a importância e as vantagens da comunicação, os chamados *circuitos de comunicação*, no que respeita à promoção do desenvolvimento cognitivo e social da criança, pois através da partilha há sem dúvida a construção cooperada do saber, em que “todos ensina, todos aprendem” como refere Niza (1996).

### 3. Abordagem de Mosaico

Este capítulo tem como objetivo demonstrar a componente investigativa do relatório final. Dedicado ao estudo das vozes das crianças, apresenta a contextualização, os procedimentos metodológicos, as técnicas e os instrumentos de recolha utilizados.

#### 3.1.Contextualização:

O modelo metodológico utilizado foi o da Abordagem de Mosaico (*Mosaic Approach*) (Clark & Moss, 2005). Esta metodologia foi inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos Jardins de Infância da cidade de Reggio Emilia. Para além desta metodologia, em que tudo dá voz às crianças, é utilizada a pedagogia de participação de Clark e Moss (2001).

A Abordagem de Mosaico é um multimétodo, que nos ajuda a ter uma visão individual de cada criança, de rever as suas prioridades de que forma poder reorganizar o funcionamento do JI. É, também, uma forma de promoção do diálogo entre os diferentes intervenientes.

Segundo Edwards *et al.*, (2008) e Forman Fyfe, (1998) deve existir a co-construção de significados entre as crianças e o educador. É uma metodologia que permite escutar e reconhecer as crianças e os adultos como co-construtores de significados. Para reforçar esta ideia Clark e Moss (2005) enunciam quatro princípios de investigação: 1- Crianças como especialistas das suas próprias vidas; 2- Crianças jovens como hábeis comunicadores; 3- Crianças jovens como detentores de direitos; 4- Crianças pequenas como fabricantes de significado.

Esta metodologia permite-nos indagar, fundamentalmente, os pontos de vista e as experiências das crianças que devem ser escutadas e respondidas pelos adultos.

A Abordagem de Mosaico é integrada e combina o visual com o verbal, dando às crianças a oportunidade de terem voz nas mudanças do seu JI (Clark & Moss, 2005).

Além do que foi referido, este multimétodo é utilizado nos vários contextos de educação de infância. Foca-se, essencialmente, nas experiências de vida das crianças observando a seu dia a dia em vez do conhecimento adquirido ou dos cuidados recebidos.

Desta forma, a criança é possuidora de uma voz própria, que deve ser tida em conta e beneficiam de oportunidades de envolvimento em diálogo democrático e em processos de tomada de decisão.

Na perspetiva da investigação das vozes das crianças encontramos dois princípios básicos acerca das próprias crianças: a crença nos seus direitos e na sua competência (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008).

A abordagem de mosaico, ao constituir um processo que engloba não só a linguagem verbal, mas as brincadeiras, as ações e os produtos (fotografias e desenhos), constitui-se, assim, um multimétodo que aborda a escuta da criança como um processo e não se limita à linguagem verbal, valorizando deste modo as brincadeiras, as ações e reações e as formas simbólicas, tais como fotografias e desenhos.

Assim, tanto a linguagem verbal como não-verbal, serve para impulsionar o falar, ouvir e refletir das crianças. Assim, este método permite que se escute a criança de diferentes formas.

### **3.2. Definição do problema**

Este estudo foi realizado em colaboração com a minha colega de estágio. Em que o principal objetivo era conceder voz às crianças, através da indagação acerca do que pensam da sua vivência diária no JI, enquanto intervenientes na ação educativa.

A investigação segundo Tuckman (2000, p.5) é uma “tentativa sistemática de atribuição de resposta às questões”. Falarei, mais à frente, da experiência investigativa ou do estudo exploratório, uma vez que esta prática não constitui uma investigação no verdadeiro sentido da palavra.

A investigação tem trazido contributos para a construção de significados de uma pedagogia participativa que permite identificar fatores de transformação dos processos de ensino-aprendizagem e de promoção de aprendizagens significativas.

Sendo as crianças os principais intervenientes da investigação o foco das preocupações deste estudo centra-se nas conceções acerca do JI e daquilo que a criança “gosta” e “não gosta”.

Esta metodologia analisa e descreve como é que um grupo de crianças interpreta e percebe o espaço.

O desenvolvimento da investigação prende-se com as opiniões das crianças sobre diversos assuntos, alcançadas com a pergunta “O que é que pensas sobre isto?”.

Contudo, no caso do meu grupo de estágio só contamos com a opinião das crianças, da educadora cooperante e da auxiliar educativa, não tendo sido possível o envolvimento dos encarregados de educação no processo.

### **3.3. Metodologia**

Para a realização deste estudo, parti da revisão de literatura disponível acerca da abordagem mosaico, da pedagogia em participação e da investigação ação.

A investigação-ação, tal como a AM<sup>6</sup>, caracteriza-se por ser um processo dinâmico, interativo, aberto, que tem como ponto de partida a ideia de que existe a necessidade de mudar ou reformular uma realidade.

Segundo Elliot (1991, cit. in Máximo-Esteves, 2008, p.18), “a investigação-ação define-se como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”, logo, verifica-se que há necessidade de melhorar algo e de investigar essa mesma situação.

---

<sup>6</sup> AM: refere-se à Abordagem de Mosaico

De acordo com Máximo-Esteves (2008, p.27), o pensamento reflexivo é uma das condições essenciais para que o educador altere de forma positiva as suas práticas, processo este que exige “a abertura de espírito necessária à perceção da possibilidade de múltiplas vias, a responsabilidade necessária para o exame da ação e a sinceridade ou honestidade”, durante a sua ação ou posteriormente, quando reflete sobre a sua ação.

Este tipo de metodologia conduz-nos a um processo de reflexão situado na ação que desenvolvemos junto com as crianças, no sentido de realizar melhores práticas.

Por isso, o educador terá de se questionar, de se avaliar, de estar aberto a novos caminhos, a novas práticas, que implica constantes mudanças no sentido de refletir sobre a sua própria ação, a fim de desenvolver práticas que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, 2008).

Sousa (2005, p.96) defende que “a investigação-ação baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata”.

No que respeita ao desenvolvimento da abordagem de mosaico esta prevê a existência de três fases:

- 1) As crianças e os adultos recolhem documentação para reunir as perspectivas fornecidas pelas observações e conferências das crianças; Nesta fase são usados diversos métodos participativos, nomeadamente as câmaras, conversas/entrevistas, passeios, mapas e conferências;
- 2) Nesta é concretizada a reunião de informação para dialogar, refletir e interpretar, incluindo as interações estabelecidas entre pais e profissionais para triangular todas as informações obtidas e, eventualmente, excluir aquilo que parece não ser relevante para o objetivo inicialmente traçado;
- 3) Neste momento concretiza-se a tomada de decisões sobre eventuais mudanças no espaço, nas práticas, nas atitudes... (Clark&Moss, 2005).

Relativamente aos métodos de recolha de dados esta metodologia oferece ao “investigador” várias possibilidades, nomeadamente:

**Câmara/Fotografias:** As crianças fotografam o que consideram mais relevante consoante a temática abordada;

**Passeios/Tours:** Consistem na exploração da instituição através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças;

**Mapas:** Efetuam-se os registos de informações fornecidas pelas crianças nos passeios e posterior representação bidimensional;

**Conferência:** Consiste numa conversa em ambiente familiar, em que o adulto deve ser sensível, flexível e organizado na gestão de tempo para escutar;

**Dramatização:** Baseia-se na representação, introduz um conjunto de pequenas figuras do jogo e outros equipamentos;

**Documentação e observação:** Consistem em conhecer e registar as conceções das crianças e fazer uma observação qualitativa dos acontecimentos;

**Entrevistas/conversas:** Concretizam-se através de conversas com as crianças, pais/encarregados de educação, educadoras e auxiliares para conhecer as perspetivas das crianças.

**Tapete mágico/Magic Carpet:** local onde se reúnem informações e produtos relevantes para o objetivo traçado obtidos através dos métodos anteriormente referidos (Clark & Moss ,2005).

### **3.4.Participantes**

Numa situação normal, a abordagem de mosaico pode ser aplicada com a totalidade do grupo, contudo neste caso, foram apenas selecionadas duas crianças.

Assim, e de acordo com Tuckman (2005, p.338), “a população (ou grupo-alvo) utilizada num estudo em que se recorra ao questionário ou à entrevista, é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” .

Logo, e de acordo com este autor, considero que o grupo-alvo, fica, somente, reduzido a duas crianças, à educadora e à auxiliar, pois apesar de quase todo o grupo ter participado na abordagem de mosaico, focámos, essencialmente, a nossa investigação em duas crianças. Ou seja, o nosso objetivo principal era perceber e retirar conclusões apenas dessas duas crianças.<sup>7</sup>

Pensámos na M, por ser uma criança dinâmica, faladora e por não ter problemas em expor as suas ideias, e no V por ser o inverso da M. Ainda, foram consideradas as opiniões da educadora cooperante e auxiliar educativa, tal como já foi referido.

Ao nível dos procedimentos, instrumento e técnicas de recolha da informação recorreremos essencialmente, às conversas, às entrevistas informais, aos percursos e mapas.

Importa salientar, que não foi possível conversar com os pais sobre as crianças, o que nos impediu de conseguir cruzar as informações dos mesmos, como seria de esperar.

### **3.4.1. Instrumentos de recolha de dados**

Aquando da implementação da abordagem de mosaico não nos foi possível desenvolver todos os instrumentos e técnicas destacadas por este multimétodo, pois não tivemos a disponibilidade do grupo e, sobretudo, pela sua falta de interesse, bem como da instituição.

Conduto, utilizamos apenas alguns desses instrumentos: conversas e entrevistas informais; percursos; mapas; fotografias e desenhos; conferências e a construção da manta mágica

---

<sup>7</sup> As duas crianças foram selecionadas em parceria com a minha colega de estágio. Na nossa seleção tivemos o cuidado de escolher uma criança que demonstrasse maior dificuldade em comunicar e outra que, por sua vez, tivesse um grande à-vontade para comunicar e expressar os seus pensamentos e ideias sobre qualquer assunto.

### 3.5. Trajeto do projeto de investigação-ação

O processo investigativo é sustentado pela teoria subjacente à Abordagem de Mosaico no contexto de Educação Pré-Escolar, o seu desenvolvimento obedeceu a um tempo de observação, de “planificação mental” que, em linhas gerais, se caracteriza em:

- 1- Conversa inicial com o grupo e com a educadora cooperante;
- 2- Questionar o grupo sobre a sua participação ou não;
- 3- Conversa/ entrevistas informais e escuta das crianças;
- 4- Percursos em pequenos grupos com fotografias e desenhos dos mapas;
- 5- Construção dos mapas com as fotografias;
- 6- Conferência com o grupo todo;
- 7- Conversa com a educadora e com a auxiliar.

Assim, começámos por compreender quem queria ou não participar na investigação.

Antes de mais, e no momento de organização do dia a dia no jardim de infância, foi necessário, dar particular destaque à planificação do mesmo, Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, (ME, 1997, p. 26), planear o processo educativo é condição essencial para se proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento para promoção de aprendizagens significativas e diversificadas.

De acordo com o mesmo documento, planear implica que o educador deve refletir sobre as suas intenções educativas, bem como de que forma as pode adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização (ME, 1997, p. 26).

Ao planificar, o educador deve considerar alguns aspetos, entre os quais, “fazer uma seleção limitada dos conteúdos e ideias a transmitir” e deve “definir uma estrutura e sequência de apresentação bem definida de forma a servir de ponte entre o que o aluno sabe e o que vai aprender” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 449). Ou seja, foi necessário, definir e redefinir, muitas vezes a nossa organização de tempo e espaços para que se conseguisse conciliar as tarefas e atividades rotineiras, os conteúdos e ideias que pretendíamos partilhar, no seguimento do miniprojecto, com a implementação da Abordagem de Mosaico.

Como resultado da conversa inicial, onde explicámos em traços gerais o objetivo no nosso trabalho, contámos com a participação de 18 crianças.

Posteriormente, e informalmente, fomos entrevistando o grupo acerca das suas conceções e opiniões acerca do JI, uma vez que são eles, os “*experts*” neste espaço, e o que gostariam de mudar.

O passo seguinte foi formar pequenos grupos para dar início aos percursos, durante os quais, as crianças tiveram a oportunidade de tirar fotografias aos espaços que mais e menos gostam. Alguns elementos destes pequenos grupos criavam o percurso através da representação em forma de mapa. Nesse mesmo mapa, as crianças assinalavam o que mais gostavam e menos gostavam em determinado espaço da instituição.

Depois de ter as fotografias com as respetivas descrições de cada criança, juntámo-las aos mapas.

Ao longo da nossa investigação conversámos informalmente com educadora e com a auxiliar que nos deram o seu parecer sobre o assunto.

Assim que foi possível afixámos toda a informação na nossa **manta mágica**.



Ilustração 2: Manta Mágica

### 3.6. Apresentação e análise dos dados recolhidos




Ao realizar este estudo pretende-se fazer uma reflexão aprofundada sobre o que as crianças pensam e sentem no jardim de infância. Ou seja, com esta experiência

investigativa, procurámos dar voz às crianças em relação ao seu contexto/ ambiente educativo.

No sentido de compreender as perceções das crianças acerca do JI, questionámos o grupo que quis participar, e de uma forma mais particular a dupla seleccionada, acerca de alguns aspetos considerados essenciais para perceber como se sentem na instituição.

Salientando, o que resultou da manta mágica, e focando-nos, apenas nos resultados das duas crianças escolhidas para participarem de forma mais individualizada neste estudo exploratório: apresento os mapas, os desenhos e as fotografias.

Participante Categorias	M “Gosto”	M “Não gosto”
Sala polivalente	<p>“À tarde gosto de fazer desenho aqui, enquanto espero pelos meus pais.”</p> 	
Quintal		<p>“Não gosto deste brinquedo porque acho que é para bebés.”</p> 
Sala das educadoras		<p>“Este desenho fui eu que fiz para a G., está na sala dos grandes. Mas não gosto muito desta sala porque não podemos ir para lá.”</p> 
Refeitório	<p>“Eu como nesta mesa, por isso é que eu gosto.”</p> 	
Sala dos 2	<p>“Quis tirar esta fotografia à sala</p>	

<p>anos</p>	<p>dos azuis porque é a sala do meu mano. E quando eu tinha 2 anos brincava aqui nos faz de conta.”</p> 	
<p>Sala do grupo</p>	<p>“Adoro brincar no faz de conta”</p> 	
<p>Corredor</p>	<p>“Gosto muito do sistema solar, que está aqui no corredor, porque eu fiz uma estrelinha.”</p> 	

**Tabela 1: Fotografias e comentários da M.**

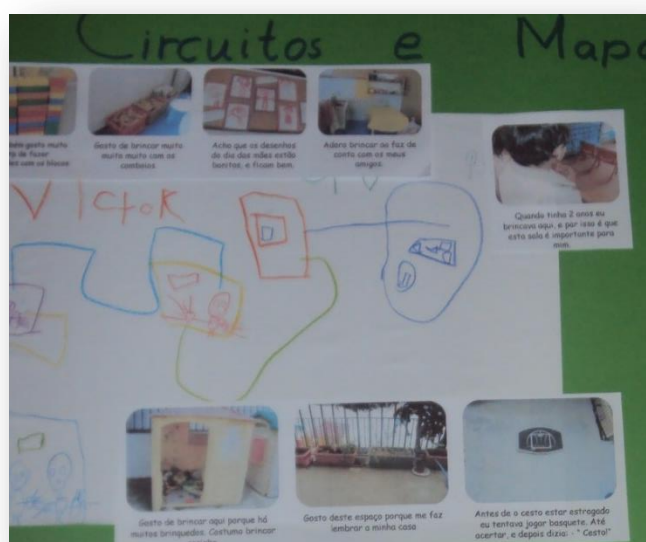
Inicialmente, a M começou por desenhar o seu mapa, enquanto íamos descobrindo os espaços do JI.

Depois de desenhar cada um dos espaços, decidiu fotografar o que mais e menos gostava.





**Ilustração 3: Mapa com fotografias da M.**

O V, seu parceiro habitual, e muito confiante nas decisões da M, também quis desenhar cada espaço e depois fotografá-lo, embora tenham feito o percurso e o respetivo mapa, em tempos diferentes. Mas, como tinham partilhado em grande grupo, este decidiu fazer da mesma forma.



**Ilustração 4: Mapa com fotografias do V.**

Participantes Categorias	V “Gosto”	V “Não gosto”
Sala polivalente	<p>“ Adoro brincar ao faz de conta com os meus amigos.”</p> 	
Quintal	<p>“Gosto de brincar aqui porque há muitos brinquedos. Costumo brincar sozinho.”</p>  <p>“Gosto muito deste espaço, faz-me lembrar a minha casa.”</p> 	<p>“Antes de estar estragado eu tentava jogar basquete. Quando acertava, dizia: -Cesto!”</p> 
Sala das educadoras		
Refeitório		

Sala dos 2 anos	<p>“Quando tinha 2 anos eu brincava aqui, e por isso é que esta sala é importante para mim.”</p> 	
Sala do grupo	<p>“Gosto de brincar na área da matemática.”</p> 	<p>“Não gosto muito da área do recorte.”</p> 
Corredor		

**Tabela 2: Fotografias e comentários do V.**

No que diz respeito à dupla selecionada a análise dos materiais e dos dados obtidos (mapas, conversas e fotografias) das duas crianças considero que ambas se sentem bem no JI. Uma das crianças referiu gostar bastante da varanda para o recreio, porque aquele espaço faz-lhe lembrar a sua casa, o que revela que este espaço é prazeroso e se sente num ambiente familiar e seguro.

A análise das entrevistas informais (Apêndice 8) e das fotografias, revela que estas são duas crianças bastante distintas em todos os níveis, em que uma dá particular atenção, ao espaço exterior, ao espaço de atividades de jogo e a outra, apesar de gostar bastante do exterior porque pode correr, os brinquedos disponíveis, para ela, já não lhe despertam interesse, e chegou mesmo a referir que “ – Estes brinquedos são para bebés.”; “ – Não gosto da baliza aqui, porque não gosto de jogar à bola”.

Participantes	M	V
Gosta de vir ao JI	x	x
Gosta de ouvir os amigos durante as comunicações	x	x
Gosta de comunicar os seus registos	x	
Gosta de brincar no quintal	x	x
Gosta de brincar com a educadora	x	x
Gosta da área do faz de conta	x	x
Gosta da área da matemática		x
Gosta da área do desenho	x	
Gosta de contar a história	x	
Gosta de brincar na sala de atividades	x	x

**Tabela 3: Categorização da informação fornecida pela M e pelo V.**

Participantes	Educadora	Assistente operacional
Gosta de vir ao JI	x	x
Gosta de ouvir os amigos durante as comunicações	x	
Gosta de comunicar os seus registos	x	x
Gosta de brincar no quintal	x	x
Gosta de brincar com a educadora		
Gosta da área do faz de conta		
Gosta da área da matemática		x
Gosta da área do desenho	x	
Gosta de contar a história	x	
Gosta de brincar na sala de atividades	x	x

**Tabela 4: Categorização da informação fornecida pela educadora e pela assistente operacional**

No que respeita às relações que estabelecem ambas referiram que gostam de vir ao JI, porque gostam de vir brincar com os amigos e gostam de aprender com a educadora. Uma das crianças, nunca faltou ao JI, e tem sempre muito entusiasmo em partilhar com o grupo as suas vivências e experiências.

Saliento que as crianças demonstraram particular interesse em fotografar tudo o que viam e estavam muito entusiasmadas por ter a oportunidade de usar a máquina fotográfica.

É certo que, inicialmente, as crianças tiraram múltiplas fotografias no mesmo espaço, o que nos dificultou a seleção das mesmas. Para tal, suportámo-nos do mapa de cada criança que nos serviu de orientação para essa seleção. A partir desta fase do estudo, começámos a construir a nossa manta mágica.

Da análise dos resultados obtidos, penso que as crianças não se sentiam à vontade a fazer o registo através do mapa. Acho que as crianças se sentiam “obrigadas” a fazer aquele tipo de registo e acabavam por desistir, e diziam apenas que “- Não quero fazer mais isso.”.

As crianças referem, também que gostam de vir à “escola” porque gostam de brincar com os seus amigos e porque gostam de descobrir coisas com os amigos.

Julgo, também, que as crianças já se sentiam cansadas com a quantidade de trabalhos “obrigatórios”, uma vez que, diariamente, tinham de realizar um desenho, sobre determinado amigo, para colocar na pasta de finalista.

Contudo e dentro do possível conseguimos realizar esta tarefa e tirar algumas conclusões desta investigação.



**PARTE II**



## **CAPITULO I- CONHECIMENTO DO CONTEXTO**



## **1. Contextualização**

O presente capítulo destina-se à caracterização do contexto educativo do centro de estágio, onde realizei a minha prática supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo deste são apresentadas as caracterizações do agrupamento, da escola e da turma, sendo que a informação foi, essencialmente, recolhida a partir do Projeto Educativo.

Posteriormente, apresento o desenvolvimento de toda a minha prática educativa, terminando com uma reflexão sobre o mesmo.

### **1.1. O agrupamento**

Um agrupamento de escolas, nos termos previstos do DL n.º7/2008, de 22 de Abril é: “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”.

Segundo o mesmo Decreto-Lei, um agrupamento incorpora na sua estrutura órgãos que se diferenciam pelas suas funções e que, no conjunto, permitem um vantajoso funcionamento das instituições que o compõem. São órgãos de administração e gestão das escolas, o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e, ainda, o Conselho Administrativo. Assim, um agrupamento de escolas é uma unidade organizacional composta pela sede de agrupamento, com órgãos próprios de administração e de gestão que integra várias escolas de diferentes níveis de ensino, em espaços físicos distintos, e que partilham um projeto pedagógico comum.

Deste modo, os agrupamentos de escolas são fulcrais para que se alcance a articulação curricular, uma vez que “levam a que nasça uma articulação curricular espontânea, ainda que ténue nos seus efeitos curriculares, dado que não é intencional, mas muito rica ao nível social e relacional” (Serra, 2005, p.97).

O Agrupamento de escolas a que pertence a Instituição onde estagiei é constituída por duas Escolas Básicas do 2.º e 3.º Ciclos, sendo uma a escola sede, oito escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e três Jardins de Infância, perfazendo o total de treze estabelecimentos de ensino, estando estas localizadas numa área pertencente a várias freguesias, da zona centro do país.

As escolas do Agrupamento, e em particular a escola sede e a EB1 onde estagiei, situam-se numa zona urbana da cidade onde se concentram numerosos serviços, nomeadamente de saúde, cultura, lazer e de comércio. As restantes escolas encontram-se dispersas na parte sul do concelho de Coimbra, estando a mais afastada a 20 km da escola sede.

Pode-se dizer que de acordo com a consulta do Projeto Educativo, este agrupamento tem na sua estrutura, todos estes órgãos de administração e gestão.

De acordo com o Projeto Educativo (2014/20178), este megaagrupamento, existe como tal, desde o ano letivo de 2012/13 e resultou da associação de oito estabelecimentos de ensino já existentes, sediados em edifícios próprios e construídos de raiz.

## **1.2. A escola**

A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde cumpri a minha prática educativa supervisionada no âmbito do 1.ºCEB pertence à rede pública de ensino estando inserida perto do centro da cidade de Coimbra e a sua construção data de 1970.

A instituição é constituída por espaços interiores e exteriores amplos e estimuladores das aprendizagens essenciais. Em torno do edifício escolar há uma grande área agradável e bem cuidada, que permite a prática de várias atividades desde o desporto à jardinagem.

---

<sup>8</sup> Projeto Educativo do Agrupamento de escolas do triénio (2014/2017) “O projeto educativo é o instrumento organizacional da expressão da vontade colectiva da escola-comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade. Assim, projeto educativo, comunidade educativa, direção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitetura conceptual de uma nova concepção de escola.” (João Formosinho, Prefácio (in Costa, 1991)).

No edifício desta escola verifiquei a existência de oito salas de aula, uma Biblioteca Escolar/Centro de recursos Educativos, integrada no Programa Rede de Bibliotecas Escolares (2009), quatro gabinetes de trabalho, uma sala de professores, um refeitório, uma copa, e instalações sanitárias para alunos e professores, e ainda, um grande espaço exterior amplo, com um campo de futebol.

Todas as salas de aula possuem pavimento em madeira e dispõem de uma boa iluminação natural com janelas bastante amplas. Na sua construção não foi contemplado qualquer tipo de aquecimento, o que existe foi adquirido posteriormente pelos professores da escola. De uma maneira geral, o mobiliário está em bom estado.

Quanto aos espaços de lazer de que a zona envolvente dispõe são alguns cafés e um centro onde decorrem múltiplas atividades no âmbito desportivo e cultural.

### **1.2.1. Recursos humanos**

No que diz respeito ao número de alunos, a escola admite um total de 89 alunos, desde o 1.º ano ao 4.º ano de escolaridade.

O estabelecimento escolar conta com o apoio de três assistentes operacionais e de um funcionário de secretaria a tempo inteiro. Pode ainda contar com a CAF (Componente de Apoio à Família) diariamente, ou seja, com mais duas assistentes para a receção e entrega das crianças. A partir da hora de almoço, é apoiado com mais quatro funcionários para a organização do refeitório e trabalhos de cozinha, bem como no recreio.

O corpo docente da instituição era composto por cinco professores, cada um, titular de turma, e mais dois professores de apoio pedagógico especializado, e ainda três docentes das Atividades Extra Curriculares (Inglês, Expressão Plástica e Atividade Física e Desportiva).

Quanto à tipologia social das famílias dos alunos que frequentam este estabelecimento de ensino, apesar de se verificar alguns casos de extremos opostos, de um modo geral, enquadra-se num nível socioeconómico médio.

A população escolar é constituída maioritariamente por alunos/as cuja residência se situa na área de influência da escola, outros alunos/as deslocam-se diariamente de áreas de influência de outras escolas da cidade, por motivos relacionados com a proximidade do local de trabalho dos encarregados de educação.

### **1.3. A turma**

A minha intervenção desenvolveu-se numa turma do 3.º ano de escolaridade composta por 20 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

As informações que obtive sobre as características desta turma resultaram de observações efetuadas às crianças nas variadas actividades. Ao realizar observações significativas, e ao escutar os alunos permitiu-me conhecê-los mais e melhor cada um, ou seja, descobrir a sua personalidade e as suas características enquanto alunos.

A caracterização da turma nas diferentes dimensões é fundamental, para melhor ponderar e adequar as metodologias e estratégias que favoreçam as aprendizagens. De um modo geral, revelavam-se predispostos a aprender e envolviam-se nas actividades propostas com interesse e motivação.

A turma era recetiva a novas experiências de aprendizagem e manifestava interesse em se envolver em actividades diversificadas e dinâmicas, revelando grande empenho em concretizar as tarefas propostas.

Como eram crianças muito ativas nem sempre conseguiam permanecer concentradas durante o desenrolar das aulas, demonstrando, por vezes, problemas de comportamento. Existiam cinco crianças, segundo o Plano de Turma, com algum tipo de Necessidades Educativas Especiais.

Do que consta no Plano Curricular de Turma, a turma é composta por uma grande diversidade de alunos, importando salientar, que existem dois alunos sinalizados com Necessidades Educativas Especiais, pois revelam dificuldades na aprendizagem sendo acompanhados por um professor de apoio, duas crianças com

outras Necessidades Educativas em que foi aplicado um plano de recuperação e, ainda, um aluno que se encontra em processo de referenciação.

De acordo com mesmo documento, PCT, acresce dizer que as variáveis socioculturais das famílias são bastante diversificadas passa, portanto, por todos os níveis de ensino, desde o Ensino Básico ao Doutoramento e por isso é preciso considerar que nem todas as crianças têm acesso às mesmas ajudas e recursos materiais.

De um modo geral, a turma apresenta bons resultados nas diversas áreas curriculares, apesar de haver casos especiais na turma, na sequência das dificuldades acima referidas.

### **1.3.1. Organização do tempo e do espaço**

A sala da turma onde desenvolvi o estágio era um espaço de dimensões satisfatórias tendo em conta o número de alunos. Este espaço era bem iluminado e ventilado, existindo muita luz natural, devido às janelas que possuía. A parede frontal continha o quadro e placares onde eram expostos os materiais didáticos e, ainda uma tela branca para o projetor.

Na parede lateral também existiam placares de grandes dimensões, destinados à exposição de trabalhos realizados pelos alunos. As crianças ao observarem as suas realizações tornam-se mais conscientes da relação entre o esforço despendido e a realização com sucesso (Lopes & Rutherford, 2001).

No fundo da sala existiam dois armários, onde estavam arrumados vários manuais, livros infantis, os *dossiês* dos alunos e materiais de uso corrente (folhas, cartolinas, entre outros). Segundo Richardson (1997) a forma como o mobiliário está disposto influencia o tempo de aprendizagem escolar e aprendizagem.

Quanto à disposição das mesas e carteiras estas encontram-se distribuídas em filas e colunas, sendo que a secretária da docente está no meio da sala, junto às janelas e virada para os alunos (Apêndice 9). Com esta distribuição, os alunos sentem-se mais perto umas das outras e do professor (Arends, 2008).

A organização do espaço é um recurso importante que é planificado e gerido pelo docente. De acordo com Zabalza (2001), o espaço pode favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em função dos objetivos e a dinâmica proposta para a realização das atividades. Isto é, a forma como o professor organiza e utiliza o espaço físico da sala reflete o modo como este gere a turma e qual o modelo educativo que sustenta a sua prática.

Dadas as imposições do ME, verifica-se um controlo mais acentuado na gestão do tempo, por parte dos professores.

A componente letiva tinha início às nove horas e terminava às dezasseis horas, com intervalo para almoço das doze e trinta às catorze horas. Havendo, um horário letivo para cada turma definindo, assim, um determinado período de tempo para cada disciplina.

Contudo, a professora ajusta o tempo necessário a cada área do saber às necessidades da turma. Assim, e por tudo o que já referi, à semelhança da prática em contexto pré-escolar, também no 1.º ciclo e especificamente a turma onde estagiámos tinha uma rotina diária, fazendo-se cumprir o horário pré-estabelecido.

Tal como refere Zabalza (1998, p.52), “as rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido, e ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir”. Perante, esta rotina, o dia a dia do aluno é previsível, o que lhe permite uma maior autonomia, confiança e segurança, uma vez que constituem “momentos estruturantes das atividades e dos comportamentos dos alunos” (Ferreira, 1995).

### **1.3.2. Recursos didáticos**

A docente cooperante tenta, o mais possível, usar recursos diversificados, contudo, não dispensa o uso dos manuais escolares, para justificar a sua aquisição por parte das famílias.

Sempre que é necessário, faz uso do equipamento audiovisual e informático, disponível na sala de aula.

Tratando-se de uma turma em que alguns educandos necessitam de acompanhamento, em que se denota a presença de alunos com problemas de aprendizagem ou na recolha da informação, as situações de aprendizagem são feitas alternando o trabalho individual com o trabalho coletivo, dependendo das necessidades de todo e cada um.

Porém, o trabalho em grande grupo, é realizado maioritariamente, aquando da resolução e correção de trabalhos.

Por trabalho individual, entendemos serem os trabalhos de casa que são realizados por cada aluno, a elaboração de composições e ilustrações das mesmas e aquando da ida dos alunos ao quadro de giz.

Por trabalho coletivo, entendemos serem todas as atividades realizadas em turma, sendo estas as correções dos trabalhos no quadro ou oralmente, a leitura dos textos em conjunto ou a leitura dos textos elaborados individualmente.

Para os alunos que não dispõem dos vários tipos de apoio existe uma docente de educação especial que os acompanha uma vez por semana, numa outra sala. Há, ainda, um professor de apoio que auxilia duas crianças com dificuldades de aprendizagem, na sala de aula em cooperação com a docente titular de turma.



## **CAPÍTULO II – ITINERÁRIO FORMATIVO**



## **1. Reflexão sobre a prática educativa**

O presente documento reflexivo pretende fazer uma breve súpula do decorrer da prática pedagógica supervisionada. Este ponto apresenta uma análise crítica e reflexiva das práticas desenvolvidas nos vários momentos de estágio, ou seja, ao longo daquelas que considero serem os vários momentos que compõem a prática supervisionada, observação/ intervenção, planificação, ação/ reflexão e avaliação.

### **1.1. Observação**

O primeiro momento, o momento de observação, que teve a duração de três semanas, é fundamental antes de iniciar a “prática educativa”, pois é essencial conhecer os alunos, as rotinas da turma, os métodos utilizados pela professora cooperante, bem como a presença ou ausência de algum modelo pedagógico.

Estrela (1990) menciona que o professor antes de iniciar uma observação deve colocar a si mesmo a questão: Observar para quê? Só após a definição deste objetivo é que o docente está apto a iniciar a observação de um grupo de crianças. Também é fundamental que este profissional construa um guião de observação, antes de ir para o terreno. Para que o docente desempenhe com eficácia o processo de observação poderá determinar antecipadamente o que quer realmente observar, bem como as formas e meios de o fazer (Estrela, 1990), assim sentir-se-á mais seguro e a sua observação será eficaz e focada no essencial. Tal como nos foi proposto, durante estas primeiras semanas, tínhamos presente o guião de observação que compilava um conjunto de pontos que deveríamos ter em atenção durante a nossa observação.

O processo de observação é imprescindível, na medida em que podemos extrair um leque de informações sobre os alunos e adequar a nossa intervenção em função das particularidades da turma (Zabalza, 2000, p.67).

Foi também durante estas semanas que mantivemos os primeiros contatos com a turma e pudemos perceber algumas das suas características, tanto do grupo turma como de alguns alunos em especial.

Segundo Arends (2008), a reflexão sobre aquilo que vamos observar faz com que estejamos, de um certo modo, melhor preparados e, conseqüentemente, menos ansiosos, levando a que a nossa acuidade visual e campo perceptivo não sejam tão afetados pelo nervosismo.

Refletir sobre o que era necessário observar foi sentida e incentivada desde o primeiro momento, pois receávamos não ser capazes de observar todos os aspetos que realmente seriam essenciais para a nossa prática. Neste sentido, seguimos um conjunto de aspetos orientadores mas, à medida que iam ocorrendo outros que achávamos pertinentes, adicionámo-los aos anteriores.

Assim, para além de observar a turma e cada um dos seus elementos, para que pudéssemos ter uma ideia mais concreta da mesma com o intuito de elaborar a caracterização da mesma, foi essencial observar a intervenção da orientadora cooperante, bem como a organização do ambiente educativo.

Ao longo das semanas de observação, fui compreendendo as rotinas da sala, conhecendo e estabelecendo laços com os alunos e sempre que me foi dada a oportunidade, participei na execução de atividades, nomeadamente, no dia de S. Martinho, bem como na preparação de alguns materiais que nos eram solicitados para outras tarefas de sala de aula.

Deste modo e, na minha opinião, antes de se iniciar qualquer prática educativa, é necessário dedicar algum tempo à observação, com o intuito de conhecer-se o grupo e as práticas do professor titular. Só após este conhecimento é possível intervir de forma adequada, indo ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos em questão. Assim, os dias dedicados à observação foram fundamentais para ter uma visão geral das suas características, nomeadamente, idades, nomes, personalidades e até mesmo do contexto familiar de cada aluno. Esta observação também me permitiu conhecer as estratégias metodológicas utilizadas pela professora cooperante.

Em suma, “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade” (Carmo & Ferreira, 1998, p.97).

## 1.2. Planificação e Intervenção

No que respeita ao segundo momento do estágio, a planificação das aulas lecionadas pelas professoras estagiárias, posso dizer que utilizámos dois tipos de planificações: a planificação semanal e a planificação diária. As planificações foram sempre elaboradas com a participação de todos os elementos do grupo de estágio.

As planificações semanais assentam na apresentação dos conteúdos, objetivos e atividades que o docente pretende desenvolver. Este tipo de planificação estabelece o percurso das aulas durante algum tempo.

De acordo com as planificações construídas pretendemos proporcionar experiências de aprendizagem em que houvesse, o mais possível, interdisciplinaridade, nomeadamente pela necessidade de articular o projeto pedagógico com as várias disciplinas. Para isso, desenvolvemos o currículo integrando os respetivos conhecimentos científicos e as competências necessárias à promoção de aprendizagem (Decreto-Lei n.º241/2001). Ao longo da intervenção educativa realizámos planificações diárias, uma vez que são mais específicas e orientam melhor um profissional inexperiente, visto estarem planificados todos os passos a seguir durante a intervenção, tal como refere Arends(1995) as planificações diárias são mais pormenorizadas, os conteúdos a apresentar estão mais explícitos, bem como as estratégias, as actividades, os materiais e os métodos de avaliação a utilizar. Contudo, é necessário que o docente tenha capacidade de improvisar alguns pontos da planificação, pois nas aulas/atividades surgem imprevistos. É fundamental que o profissional seja capaz de abandonar a planificação para responder às várias situações inesperadas que vão surgindo. Tal como refere Ferreira (1995, p.42), a planificação não deve ser rígida, pretende-se que tenha um carácter flexível, na medida em que o professor deve estar atento e sensível aos acontecimentos significativos e aproveitá-los como material de trabalho, ou seja, por vezes é mais proveitoso abandonar a planificação daquele dia e aproveitar o que está a acontecer espontaneamente (*idem*).

Por outro lado, Arends (1995) refere que há estudos que demonstram que o ensino planificado é mais eficaz, uma vez que o docente tem um conjunto de

objetivos e conteúdos previamente pensados e estruturados, que pretende que os alunos adquiram, e desta forma, mais dificilmente foge dos assuntos que pretende abordar.

Pelo que referi, considero que o docente deve ver a planificação como um documento que não é estanque mas, deve usá-la como um instrumento orientador que está sujeito a alterações pertinentes.

Os professores em início de carreira que conseguem fazer boas planificações constataam que não precisam de se “armar em polícias” porque as suas aulas se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interesses (Arends, 1995, p.47)

Saliento que, ao longo das várias semanas, tivemos o cuidado não só de preparar os materiais que achámos serem os mais adequados para explorar os conteúdos designados para cada semana pela docente titular de turma, como foram tidos sempre em conta os objetivos e metas a atingir. Para tal, como não podia deixar de ser, aquando da elaboração das planificações não foi dispensável a consulta destes documentos, *Programas e Metas de Aprendizagem*.

Ao longo da preparação de cada um das aulas tentámos o mais possível considerar as especificidades de cada aluno, ajustando sempre que possível, os exercícios às necessidades dos mesmos, embora não seja uma tarefa fácil, tendo em conta ao número de alunos. Ainda assim, preocupámo-nos com a preparação de aulas dinâmicas, para que as aprendizagens fossem mais significativas, tanto para os alunos como para nós enquanto estagiárias. Foi um aspeto que fomos melhorando no decorrer das nossas intervenções, uma vez que inicialmente a nossa intervenção era de carácter expositivo.

Quando falamos em especificidades de cada aluno, remete-nos para o conceito de diferenciação pedagógica que consiste no “reconhecimento da existência de vários itinerários e de diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos da necessidade de localizar e resolver as suas dificuldades particulares, possibilitando a construção contínua do percurso de aprendizagem” (Pacheco, 1994, p. 109).

### 1.3. Refletir sobre a ação

De acordo com o perfil geral do educador e do professor menciona-se que os docentes devem assumir uma atitude reflexiva. Assim, os docentes devem refletir sobre as suas intervenções com o objetivo de avaliar a sua prática a fim de melhorar a sua intervenção profissional. Segundo Delgado (2003), o professor reflexivo, primeiramente, deve ter a ambição de ser melhor, posteriormente deve questionar-se constantemente sobre a sua prática e por fim, procurar soluções para resolver os problemas encontrados. Seguindo estes pequenos passos, os docentes podem crescer como profissionais.

Foram muitos os autores que tiveram um peso importante nas minhas reflexões sobre a prática pedagógica na medida em que contribuíram para mudanças progressivas e significativas na minha intervenção. Durante o processo reflexivo fui ponderando a minha postura e aperfeiçoando a ideia de que a autonomia dada à criança deve permitir que esta faça escolhas, para que seja encorajada a ter ideias e a estimular a assunção das suas responsabilidades (Oliveira- Formosinho, 2002). Ou seja, em grande parte, a nossa evolução pessoal deve-se a este momento de reflexão, tanto em grupo como individualmente, pois só desta forma se consegue perceber onde foram as nossas falhas, o que podíamos fazer para que corresse melhor ou até mesmo pensar nos aspetos positivos. Acredito, tal como Delgado (2003, p.42) evidencia, que a “cada nova experiência de reflexão, sobre aquilo que se passou e sobre o que se está a passar na sala de aula, aumentará a sua capacidade para atuar e ajudá-lo-á a tomar decisões no futuro”.

Refiro que durante a intervenção não foi utilizado nenhum modelo na íntegra mas, sim linhas orientadoras de diferentes modelos, pois tal como refere (Arends, 1995, p. 16), “os professores necessitam de diferentes abordagens para conseguirem alcançar os seus objetivos com diferentes populações de estudantes”, desta forma, quer-se dizer que qualquer docente deve selecionar os pontos que para si, e tendo em conta à sua turma, são os essenciais de cada modelo por forma a fim de alcançar as competências que pretendem atingir.

Durante a intervenção suportei-me de alguns modelos e métodos tais como o *modelo expositivo*, o *modelo diretivo* e a *aprendizagem cooperativa*.

Segundo Arends (1995) as exposições são um método eficaz para transmitir determinados conhecimentos aos alunos. Contudo, este método deve ser utilizado de forma intercalar com outros métodos de ensino mais ativos uma vez que neste método o aluno assume um papel passivo perante o professor.

Este método expositivo foi aquele que optei por utilizar nas primeiras aulas. Penso que a exposição não deve ser demasiado longa para não dar azo às distrações, tal como refere Arends (1995) “o sucesso do modelo depende de os alunos estarem suficientemente motivados para ouvir o que o professor está a dizer”.

Quanto ao modelo diretivo, este caracteriza-se por ter o intuito que os alunos adquiram conhecimento necessário para executar tarefas. Mas, tal como refere Arends (1995), a instrução direta pode ser utilizada com qualquer tipo de conteúdos, contudo é mais direcionada para os ensinamentos relacionados com a matemática, leitura, escrita e educação física, contudo revela-se um modelo pouco adequado para o desenvolvimento da criatividade, da aprendizagem de conceitos abstratos e de atitudes (*Idem*).

Por fim, o modelo de aprendizagem cooperativa que é mencionado por Arends proporciona a “melhoria das relações raciais e étnicas em turmas multiculturais, mas também na relação entre crianças normais e deficientes. Além do mais, tem-se manifestado igualmente eficaz na otimização do rendimento escolar dos alunos” (1995, p. 16).

Na fase final do estágio, tal como refere Dean (2000), que o processo de apreensão de novos conceitos e competências de cada um é consideravelmente facilitado através da interação verbal com os outros, por isso, preocupámo-nos em possibilitar que as crianças trabalhassem de forma cooperada, promovendo momentos de trabalho em pequenos grupos, os alunos tornaram-se mais capazes de ouvir os outros e de partilhar os seus pensamentos.

Durante o estágio contribuímos para a promoção da cooperação e da implicação das crianças em todos os processos de negociação e de tomadas de decisão, nomeadamente na escolha de temas a desenvolver, responsabilizando-os pelas escolhas. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p.17) refere que o docente deve ser “um mediador pedagógico que sustenta a sua prática nos modelos pedagógicos, na cultura envolvente da criança” e um agente incitador do seu desenvolvimento.

Lopes e Silva (2009, p.4) mencionam que “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto”. Esta metodologia proporciona que os alunos tenham melhores resultados escolares, um melhor entendimento dos temas em exploração, o desenvolvimento de competências de vários campos e a diminuição da discriminação entre os alunos (Cochito,2004).

#### **1.4. Avaliação**

Por fim, mas não menos importante, o último momento foi o de reflexão e de avaliação da prática

As avaliações eram feitas, semanalmente, recorrendo-se a grelhas de observação preenchidas pela orientadora cooperante. Nestas pequenas reuniões eram apontados os pontos fortes e fracos da ação pedagógica de cada uma das estagiárias e estabeleciam-se pequenas metas a alcançar com o objetivo de melhorar a nossa intervenção.



### **CAPÍTULO III – EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM CONTEXTO 1.ºCEB**



## **1. Transição entre estes dois níveis de ensino: a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: Desenvolver um projeto em Educação Pré-Escolar e em 1.º CEB**

De acordo com o plano de estudos do mestrado é necessário a implementação um projecto pedagógico nos centros de estágio, seguindo um conjunto de fases que tornam a sua gestão e evolução completa.

Ao longo do desenvolvimento de ambos os projectos, em educação pré-escolar e em 1.º ciclo do ensino básico, os princípios pedagógicos adotados enquadram-se nas pedagogias de participação.

Antes de desenvolver o tópico central desta experiência-chave, o papel do educador de infância e o papel do professor no desenvolvimento de um projeto, considero importante esclarecer o conceito de transição. Começo, portanto, pela exploração do mesmo.

### **1.1. O conceito de transição e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB.**

A transição, segundo vários autores, é entendida como a passagem de um nível e ensino para outro, neste caso, falamos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, a transição deve garantir a articulação entre os níveis, considerando todos os saberes, emoções e capacidades.

Para Serra (2004, p. 76), a articulação educativa define-se do conceito de continuidade, na medida em que “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes”, ou seja, pressupõe que haja assimilação de uma parte para se passar à próxima.

Nesta linha de pensamento, o artigo 8.º da LBSE<sup>9</sup> refere que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior”, ou seja, ao professor do 1.º CEB compete ter em atenção todas as aprendizagens que os seus alunos trazem da Educação Pré-Escolar, desenvolvendo práticas educativas que veiculam a continuidade educativa entre estes dois contextos. Assim, a ideia de continuidade educativa assegura na criança um processo evolutivo natural e harmonioso (Rodrigues, 2005).

Na articulação entre ciclos exige uma adequação de metodologias e recursos diferentes estratégias, por parte dos docentes com o intuito de valorizar os saberes anteriores da criança, articulando-os com as novas aprendizagens (ME, 1997).

A comunicação e a colaboração entre educadores e professores do 1.º CEB, assim como a realização de projetos comuns que envolvam crianças e docentes de ambas as valências, são formas de estabelecer esta articulação (ME, 2000).

A transição entre ciclos é hoje reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos, não só em virtude de envolver a transição dos alunos de uma escola como um determinado espaço, organização e funcionamento para outro onde estes elementos se configuram de forma diferente, como pela transição de um currículo para outro, como diferentes matrizes de construção e desenvolvimento, provocando as descontinuidades daí resultantes dificuldades apreciáveis num número significativo de alunos. (Fernandes 2000, p. 142)

Se verificarmos a Lei-Quadro da EPE (1997) “a EPE é a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. O que se pretende com o processo de transição não é escolarizar a EPE, muito pelo contrário, é perspetivar uma educação ao longo da vida, criando para isso um conjunto de

---

<sup>9</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo “estabelece o quadro geral do sistema educativo” (Lei n.º49/2005 de 30 de agosto, Cap I, Art.1º), isto é estabelece os princípios gerais pelos quais o sistema educativo português se rege.

condições necessárias para que as crianças continuem a aprender e para que estas aprendam a aprender.

É crucial que os educadores e professores percebam a organização dos diferentes níveis, os seus objetivos educativos, quais os conteúdos curriculares são veiculados e que metodologias são utilizadas nos níveis educativos, tanto antecedentes como consequentes com o intuito de facilitar a transição e a adaptação da criança ao novo contexto.

## **1.2. As duas experiências e a sua gestão**

*O projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato. (Machado, 2000:6)*

O termo projeto está diretamente “ligada à previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas aceções que correspondem a graus diferentes dessa previsão (...).” (ME, 1998, 91).

Segundo Serra (2004, p. 51), “usa-se a palavra projeto como aceções diversas, mas, em qualquer circunstância quando se pretende projetar algo, está implícita uma visão de futuro de qualquer objetivo que se pretende atingir” e segundo Freire e Prado (1999) “o processo de projetar implica analisar o presente como fonte de possibilidades futuras”. Ou seja, a ideia de projeto envolve a antecipação de algo desejável, mas que ainda não se realizou. Neste sentido, e após o confronto de ideias, defino o termo projeto como sendo algo que está em fase de preparação e que tem a finalidade de atingir um determinado objetivo.

Por outro lado, quando falamos de trabalho de projeto, pode-se definir como:

Uma atividade intencional através da qual o ator social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes

e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real (Cortesão citado em Sousa, 2007, p. 48).

O trabalho de projeto é considerado uma metodologia que pressupõe a implicação de todos os elementos de um grupo/turma, envolvendo o trabalho de pesquisa, planeamento e intervenção com o objetivo de encontrar respostas (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140).

Esta abordagem pedagógica foca-se no desenvolvimento de competências e que a aprendizagem das crianças seja ativa (Oliveira, 2006). Esta metodologia parte dos interesses das crianças e dá respostas às suas curiosidades, provocando na criança uma reação que a leva a querer participar e contribuir para o desenvolvimento do projeto.

Este aspeto tem bastante valor pedagógico, pois, pelas palavras de Lisboa, citada por Vasconcelos (2012, p.9), “Cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance.”, ou seja, quanto maior o interesse das crianças, mais questões estas irão colocar, mais respostas irão encontrar e mais irão aprender.

Em linhas gerais, a pedagogia de trabalho de projeto tem interesse e, de acordo com Katz, por três razões essenciais: contribui para um currículo equilibrado, estimula e valoriza o desenvolvimento intelectual e social das crianças e porque existem provas de que esta metodologia é eficaz (Katz e Chard, 2009, p. 19). O trabalho de projeto proporciona um trabalho transdisciplinar com vista à construção de aprendizagens integradas. E, ainda fortalecem as competências sociais, comunicativas, capacidades académicas e predisposições sociais, porque esta metodologia proporciona a implicação de todos os participantes e conseqüentemente aprendizagens significativas, já que os tópicos do projeto são extraídos dos seus interesses (Idem, Ibidem).

No âmbito de ambas as práticas educativas, I e II, tive a oportunidade de desenvolver um projeto com o grupo e turma respetivamente.

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, o projeto desenvolvido surgiu dos interesses e especificidades do grupo.

Enquanto “educadora”, ao longo do projeto tentei ser provocadora, questionando, solicitando a experimentação e eventual reflexão, encarando a postura de “um criador de possibilidades” (Vasconcelos, 2012, p.20), porque ao trabalhar com projetos é possível desenvolver competências, propor tarefas complexas e desafios que estimulam os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e completá-los (Oliveira, 2006).

Por outro lado, e também tendo em conta o tempo disponível que dispúnhamos, não nos alongámos na pesquisa acerca do tema e conduzimo-lo desta forma, já que de acordo com Helms “quanto mais estreito o tópico, mais aprofundado será o projeto” (Helms, citado por Vasconcelos, 2012, p.19). “Se o tópico for específico e concreto as crianças são levadas a pensar mais minuciosamente e aprofundadamente sobre aquilo que estão a pesquisar” (Vasconcelos, 2012, p.19).

No estágio, tentámos o mais possível diversificar as atividades, levando materiais novos para a sala, a fim de dinamizar um pouco mais as áreas da sala. Desta forma, realizámos atividades de todas as áreas de conteúdo, tentando sempre fazer a ligação entre elas, não nos limitámos a atividades de promoção de uma só área. Porque, tal como é defendido por Katz (1997) “o trabalho de projeto proporciona um trabalho transdisciplinar com vista à construção e aprendizagens integradas”.

Segundo as OCEPE, a articulação de conteúdos é vista como a construção do saber, onde existe inter-relação entre diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns. Assim, as diversas áreas de conteúdo devem ser tidas em conta no planeamento e avaliação de experiências e não pensadas de forma estanque. Uma das atividades em que vimos claramente esta articulação foi, por exemplo, quando partimos de uma história para, de seguida, explorar a mistura de cores. Assim como, quando introduzimos diferentes materiais nas áreas, jogos e puzzles, para que as crianças pudessem brincar, tendo como elo o tema do projeto.

Antunes (2003, p.36) defende que o jogo constitui uma ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que adora jogar, e desenvolve níveis diferentes das suas experiências pessoal e social. Também nos diz que “o jogo ajuda a criança a construir as suas novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que eleva ao

professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem” (Antunes, 2003, p.36).

Prado (2003), citado em Caldeira (2009, p. 44) afirma, “o professor deve proporcionar contextos de jogo, livre ou dirigido, de forma a responder às necessidades da aprendizagem da criança; deve conhecer o que a criança aprendeu, para com novos estímulos ou materiais, manter a aprendizagem”. Assim, e seguindo o modelo curricular da instituição, desenvolvemos um conjunto de atividades promotoras da exploração livre nas diferentes áreas distribuídas pela sala.

Destaco que a criança foi um sujeito ativo das atividades, não só na escolha do tema, na seleção dos materiais e nas pesquisas como na conceção dos diferentes elementos do projeto. Foi visível o envolvimento das crianças nas atividades e a eleição das áreas nas quais estavam a ser desenvolvidos os referidos elementos, ou seja, cada uma das áreas da sala (biblioteca, desenho, escrita, modelagem, matemática e ciências) era “agora” escolhida com maior motivação e interesse, pois todos queriam descobrir mais acerca do tema e elaborar as suas próprias tartarugas, tema do projeto em contexto Pré-Escolar.

As atividades dinamizadas em torno do projeto foram eleitas com as crianças e indo ao encontro das suas questões, vontades e curiosidades, para que o seu envolvimento fosse completo.

Segundo, Katz e Chard (1997), através do trabalho de projeto as crianças fortalecem competências sociais, comunicativas, capacidades académicas e predisposições sociais, porque esta metodologia proporciona a implicação/participação de todos os participantes e consequentemente aprendizagens significativas, já que os tópicos do projeto são extraídos dos seus interesses.

E esta implicação eu verifiquei ao longo do desenrolar do projeto. O tema era do interesse e agrado das crianças e estavam dispostas a procurar, a investigar e a escolher tudo o que queriam fazer em torno do mesmo.

Por outro lado, enquanto professora do 1.ºCiclo, mais propriamente de alunos do 3.º ano de escolaridade, o desenrolar do projeto não foi tão faseado quanto na EPE, uma vez que a nossa principal preocupação, minha e das colegas de estágio, foi de cumprir a tarefa de trabalhar os conteúdos designados para cada semana.

Para ultrapassar este pequeno inconveniente, tentámos sempre integrá-lo com as áreas curriculares. Garantimos, portanto, sempre que possível a articulação entre o tema do projeto e os conteúdos abordados nas disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio, mas, também, para que houvesse um elo entre todas, e não só entre aquelas que mais se interligavam com o tema. O projeto no 1.ºCEB desenrolou-se em torno no tema “Os Romanos” e intitulou-se “Coimbra Romana”<sup>10</sup>.

Além de se querer trabalhar os conteúdos e descobrir, cada vez mais, sobre a temática, tivemos também o objetivo de desenvolver competências de cooperação e autonomia dos alunos.

Tal como é descrito no documento Organização Curricular e Programas (2004, p.14), o professor deve “incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreajuda e cooperação”. Creio que o professor deve, assim, criar situações que possibilitem aos alunos gerir de forma gradual, o seu trabalho, conduzindo-os à aquisição progressiva da autonomia.

Depois de escolhido o tema central do projeto, começámos por perceber, junto dos alunos o que estes gostariam de saber. Para tal, pedimos para que elaborassem um balão de fala ou de pensamento, uma vez que estava a ser abordada a Banda Desenhada na disciplina de Português. Com esta recolha de ideias íamos construindo uma teia concetual utilizada por ser proporcionado de um exercício criativo de prospeção ou de antevisão (Katz *et al*, 1998)

Para que o desenrolar do nosso projeto trouxesse, realmente, aprendizagens significativas para a turma, o trabalho foi planeado, de modo a que as atividades desenvolvidas fossem ao encontro dos interesses e particularidades da turma.

Uma vez que as aprendizagens devem ser ativas proporcionando aos alunos a vivência de “situações estimulantes de trabalho escolar” (Organização Curricular e Programas de 1.º Ciclo, 2004, p.23), devem ser, também, significativas.

Neste processo de seleção dos tópicos, nós estagiárias tivemos o papel de moderadoras, no sentido de reformular as ideias dos alunos em questões

---

<sup>10</sup> “Coimbra Romana” é um projeto que surge na sequência da manifestação de interesse por parte da turma, sobre um soldado romano, que por sua vez foi nomeado santo, S. Martinho. Os alunos interessaram-se pela personagem, mostrando curiosidade em conhecer mais sobre esta temática, os romanos. Por esse motivo, achámos pertinente que o nosso projeto acentasse na temática: “Coimbra Romana”.

orientadoras. Ao longo da implementação do projeto, tentámos diversificar as atividades do dia a dia, não descurando, tal como já foi referido, os conteúdos propostos para cada semana. Como refere Luck (1994) a interdisciplinaridade permite uma formação integral das crianças, para que possam exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global do mundo. Assim, e para que se possa diversificar as aprendizagens, variaram-se as modalidades de trabalho escolar, nomeadamente “os materiais, as técnicas e os processos de desenvolvimento de um conteúdo” (Organização Curricular e Programas de 1.º Ciclo, p. 24), nós enquanto professoras diversificámos a nossa ação pedagógica, atendendo às diferentes realidades presentes no contexto da turma, valorizando as experiências e os saberes anteriormente adquiridos.

Como forma de envolver os encarregados de educação no projeto, cada criança teve de procurar em casa o tipo de vestuário que os romanos usavam na época e reunir um ou outro elemento de caracterização, para ser utilizado na divulgação do mesmo. De acordo com Perrenoud (2000) há que envolver os pais na construção dos saberes, mobilizando-os para as atividades e envolvendo-os, sempre que possível. É importante que a escola e a família, num clima harmonioso, sejam parceiros privilegiados (Oliveira, 2010).

Na fase final do estágio tivemos a oportunidade de divulga-lo à comunidade escolar e foi visível ver o nível de implicação dos/as alunos/as na apresentação do mesmo aos colegas e professores da escola. A fase de divulgação, além de se perspetivar com a difusão do trabalho é o momento de “revermos, reequacionarmos, integrarmos as vivências e as experiências num todo significativo e significativo” (Vasconcelos *et al*, 2012).

Desenvolver um projeto neste contexto, 1.º CEB, foi um enorme desafio, uma vez que gerir os conteúdos a ser explorados, nem sempre facilitaram na articulação entre os tópicos do projeto e os conteúdos das várias disciplinas. Contudo, acabou por ser uma experiência em que consegui perceber que é possível relacionar uma coisa e outra, ou seja, é de facto possível a interdisciplinaridade e a adequação dos objetivos das atividades aos objetivos do ensino, através de um bom planeamento das atividades (ME, 2002).

No decorrer das práticas, com a implementação de ambos os projetos, um dos objetivos centrais era promover um processo educativo que valorizasse as crianças e

as contribuições de cada uma no processo de ensino/aprendizagem, sendo que cada uma tem diferentes ritmos, tendo o educador/professor um papel importante como mediador das suas aprendizagens.

Assim, ao longo destas duas etapas, corroborando a opinião de Hohmann e Weikart (2009), houve a preocupação de contribuir para uma aprendizagem ativa, nunca dando uma “receita”, mas sim, proporcionando oportunidades de controlo e exploração sobre si mesma.

Tal como defende Sanches (2012, p. 114) quando refere que o educador/professor deve “assumir (...) um posicionamento crítico e inovador, no sentido de criar condições que facilitem a progressão e aprendizagem de todos, crianças e adultos, a melhoria da qualidade de vida das instituições e comunidades em que desenvolve a actividade profissional”.



## **2. Indisciplina na sala de aula e a sua implicação na aprendizagem**

“Na escola, os conceitos de disciplina e indisciplina estão associados à necessidade dos seus membros se regerem por normas e regras de conduta que facilitem a integração e a convivência.” Amado, João da Silva (2009)

O conceito de indisciplina é bastante ambíguo e remete-nos para “a violação de normas estabelecidas o que, em contexto escolar, impede ou dificulta o decorrer do processo ensino-aprendizagem” (Silva, 2001, p.9), noutra perspetiva Amado (2009) salienta que “os conceitos de disciplina e indisciplina possuem, também, uma dimensão que os aproxima das problemáticas da cidadania, do saber estar com os outros, do respeito mútuo, da capacidade de autocontrolo que permita não pôr em causa a liberdade dos outros”.

Quando se fala em indisciplina na sala de aula, Doyle (1986); Hyman, Flanagan, & Smith (1994), citados por Vaz (1999), “é inegável que a atividade disciplinar que se desenvolve nas escolas requer a solução dos problemas concretos com que, a cada momento o professor se vai preparando. Porém, o melhor contributo da psicologia da educação para gerir o comportamento dos alunos reside, porventura, na sua capacidade de ajudar a prevenir o aparecimento dos problemas.”. Em muitos casos de indisciplina, a existência desta problemática é relativa, pois depende “da definição de boa disciplina” e dos “valores do educador”(Picado, 2009), uma vez que cada pessoa tem os seus próprios valores, e reage de forma diferente, portanto, o que pode ser um problema para um professor, pode não ser para outro.

Arends (1995) destaca quatro possíveis causas do comportamento inadequado: desinteresse nas tarefas propostas; problemas psicológicos e emocionais que têm origem fora da escola e por fim a rebeldia e necessidade de chamar a atenção própria do processo de crescimento.

Assim, percebemos que as causas da indisciplina podem ser extrínsecas à sala de aula, nomeadamente, os problemas familiares, inserção social ou escolar,

excessiva proteção dos pais, carências sociais, forte influência de ídolos violentos, etc. Nestes casos, o professor pouco pode fazer para remediar a situação uma vez que não os consegue controlar. No entanto, existem muitos outros motivos que resultam de disfunções entre os alunos e a escola.

A indisciplina pode ser causada pela desmotivação dos alunos para que se comportem indevidamente, ou aquilo que o professor considera indevido para este contexto. Silva (2001, p.15) refere que “a origem dos comportamentos indisciplinados pode estar em diversos factores: uns mais diretamente ligados a questões relacionadas com o professor e a gestão que este faz da aula, outras mais centradas no aluno, ou, ainda outros, alheios a estes atores do contexto escolar”.

Cabe ao docente ter uma postura proactiva, tendo em consideração Ferreira (1995, p. 40) no sentido de ser “capaz de antecipar as situações que vão acontecer, ao mesmo tempo que prevê estratégias para as possíveis disfunções, evitando assim perdas de tempo associadas às transições”. Assim, os professores devem ter a capacidade de evitar comportamentos perturbadores do funcionamento das atividades e a habilidade de estruturar as situações de ensino-aprendizagem em função das necessidades da turma e de cada um (*Idem, Ibidem*).

Ao longo da prática educativa no âmbito do 1.ºCEB pude observar uma diversidade de comportamentos na sala de aula e muitos deles considerados inadequados e perturbadores ao bom funcionamento da mesma.

Destaco, então, o facto de muitos alunos se movimentarem na sala de aula e balancearem-se no lugar, outros a conversarem sobre outros assuntos, diversos brincarem com o material escolar, algumas idas à casa de banho ou até mesmo, mandar o material para o chão só para se levantarem para-o ir buscar.

Aquino (2005), citado por Hecht (2010) refere, “atraso dos alunos na entrada da aula, atraso no retorno à aula depois do intervalo, excesso de faltas, desinteresse, agressões físicas e verbais ao professor ou aos colegas, ausência do material de sala, dormir em aula, entre outros”, revelam ser algumas das formas que demonstram indisciplina no ambiente escolar.

Perante estes comportamentos a orientadora cooperante, desde a nossa chegada que decidi afixar um conjunto de regras na sala, para que os alunos tomassem uma maior consciência dos comportamentos a adotar neste contexto. Os comportamentos indisciplinados ocorriam não só quando nós estagiárias estávamos a leccionar mas, também, com a professora titular de turma.

A experiência profissional poderá ser importante, mas, certamente, não é suficiente. E se o problema da indisciplina parece ser, conforme diversos estudos têm apontado, um problema bastante premente no início da carreira, ele não deixa de ser, também, um dos tormentos de professores com muitos anos de profissão, o que aponta para a necessidade de ter em conta muitos outros factores, mesmo os de ordem subjectiva e pessoal. (Amado, 2002, p.25)

Ou seja, os alunos desta turma não só tinham comportamentos desajustados, aquando da participação ativa de cada uma das estagiárias, mas também com a docente cooperante. Desta forma e para colmatar alguns dos comportamentos indisciplinados, a orientadora cooperante alterou diversas vezes a disposição da sala e dos próprios alunos de modo a minimizar as perturbações constantes provocadas por alguns dos alunos, uma vez que “as relações de vizinhança, impostas não tendem a criar relações de proximidade afetiva e de cumplicidade que se prolongam por vezes para fora da aula e da escola, sedimentando a rede dos pequenos grupos informais que se vão formando dentro do grande grupo”(Estrela, 2002, p.43).

A disposição espacial dos alunos é um fator que influencia o comportamento os estudantes e do professor (Wheldall e Gillyn, 1989, cit. por Ferreira, 1995). Neste sentido, esta autora refere que a disposição em filas não é indiferente ao comportamento de atenção dos alunos e ao comportamento do professor, no sentido em que esta distribuição dos alunos pelo espaço reduz as interações entre alunos e permite um maior controlo da atenção por parte do professor, evitando comportamentos perturbadores do funcionamento da aula.

Atendendo aos comportamentos desajustados que alguns dos alunos manifestavam durante o período letivo, enquanto professora, inicialmente deparei-me com alguma dificuldade em ter controlo sobre a turma. Mas a tarefa de “ensinar

implica a resolução simultânea de múltiplos dilemas relacionados com o controlo, com o currículo, com a gestão da vida social na turma” (Caetano, 1992), por isso foi necessário procurar mudar e adaptar a minha postura, que no início era demasiado permissiva, deixava que todos falassem, os alunos tinham, claro, o ambiente propício para se distrair e conversas com o colega do lado.

Tal como Carita e Fernandes (1999) referem, os alunos entram na sala, o docente deve: colocar a turma ativa, rapidamente; manter a atenção dos alunos durante a aula; estar alerta e analisar o que está a acontecer na sala; fazer com que a aula decorra num ritmo adequado e constante. Desta forma consegue manter os alunos ocupados e não lhes dá oportunidade para que se distraiam.

Ao longo da minha ação pedagógica alterei a minha postura de professora permissiva, caracterizando-me como sendo uma professora que “cria muitas situações de perfeito descontrolo na aula, terreno propício para comportamentos de todos os níveis de gravidade e obstáculo a qualquer aprendizagem (Amado, 2009, p.38) e na fase final do estágio, já tinha uma postura mais assertiva “característica do professor que sabe fazer-se respeitar começando por respeitar os alunos, acredita neles e confere-lhes responsabilidades, censura e admoesta recordando a regra, tem em conta os comportamentos e não as pessoas, (...) é, ainda, aquele que castiga os infratores, caso seja necessário (...)”.

Esta mudança foi um processo gradual em que houve um longo trabalho, não só de reflexão, como de crescimento pessoal e profissional. Houve, portanto, várias tentativas de adaptação e de adequação de várias estratégias para conseguir controlar as várias situações de aula. Além de tudo o que já referi, foi necessário conhecer os alunos para poder repensar as estratégias e as metodologias pedagógicas, a fim de aumentar o empenho e a implicação dos alunos no decorrer das aulas.

Para minimizar os comportamentos inapropriados decidimos na altura do Natal criar um calendário do Advento com o objetivo de “premiar” os alunos que tinham comportamentos ajustados à sala de aula, portanto, utilizamos como estratégia e medida de prevenção o reforço positivo.

No final de cada dia criança ia verificar se tinha alguma recompensa. A recompensa era atribuída em função do seu bom ou mau comportamento, por exemplo: se o aluno tivesse um comportamento exemplar recebia um chocolate e um reбуçado, se o seu comportamento não fosse totalmente adequado recebia apenas um reбуçado e se fosse totalmente errado não recebia nada.

Considero que foi uma boa estratégia para extinguir alguns dos comportamentos indisciplinados, enfatizando-os que se pretende que os alunos adotem, pois muitos alunos foram fazendo o esforço para melhorar o seu comportamento, e gradualmente os alunos que inicialmente não correspondiam ao esperado acabaram por receber recompensas (Silva, 2001). Ou seja, “ em vez de estar demasiado atento aos erros que os alunos possam cometer, o professor deve saber elogiar e enfatizar os aspetos positivos do comportamento e da aprendizagem dos alunos, encorajando os seus progressos e fomentando uma expectativa de autoconfiança” (Jesus, 2004, p.170).



### **3. As especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico:**

Desde o início do último estágio que fui pensando o que era realmente o 1.º Ciclo do Ensino Básico e, sobretudo, nas suas especificidades. Foi essencial refletir nas características específicas que dão a identidade particular a este nível de ensino que é tão importante na educação básica. Assumo que esta reflexão, pessoal, foi o ponto de partida para o estágio, pois a partir deste processo de investigação e reflexão pude ponderar a minha postura e o meu saber profissional.

Na fase posterior à pesquisa e reflexão entendo que o termo “especificidades” diz respeito às características particulares deste contexto pedagógico. Assim, considero que são particularidades do 1.º CEB: a organização curricular e programas para o 1.º CEB; a intencionalidade educativa; a diferenciação pedagógica; a interdisciplinaridade; a monodocência (ou seja, a habilitação para a docência generalista) e a organização da sala de aula, que constituem, portanto a base para um bom desempenho profissional.

#### **3.1. Organização curricular e Programas para o 1ºCEB**

Quando se pensa em 1.º CEB, pensa-se logo no currículo, centramo-nos, assim, na leitura dos Programas que são impostos pelo Ministério da Educação e por isso devem ser aplicados a qualquer contexto e a qualquer aluno.

Porque tal como é defendido por Roldão (ME, 2000, p.19), no que respeita ao currículo, “trata-se apenas de instrumentos e formas de organizar, aquilo que de facto, histórica e socialmente, constitui o currículo é o reconhecimento de um conjunto de aprendizagens necessárias, necessárias para as pessoas e necessárias para a sociedade”. No fundo, o currículo é um “conjunto de aprendizagens que não se reduzem às que estão expressas nos atuais textos por correspondência, embora as incorporem, e que não se reduzem a conjuntos disciplinares.” (*Idem*)

Para tornar tudo isto exequível e de acordo com o Ministério da Educação o docente desempenha o papel de promotor de aprendizagens, uma vez que, “os

programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.” (ME, 1991, p.23).

### **3.2.Intencionalidade Educativa**

Todo e qualquer processo educativo deve ser dotado de intencionalidade. Essa intencionalidade deverá surgir de um processo que articula as várias etapas que o compõem, tais como, observar, planejar, agir e avaliar e, muitas vezes, reavaliar.

O Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto refere que o professor do 1.º CEB “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens”. Logo, o docente deve adaptar-se a cada situação específica e por isso, é importante que observe a turma no contexto escolar, pois “a observação efetuada no contexto atual dos acontecimentos tem sido um dos procedimentos mais utilizados para recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas.” (Parente, 2002, p.180).

Após o período dedicado à observação e de adequação do desempenho profissional à turma, o professor parte para a planificação.

Clark e Peterson (s/d) definem o ato de planificar como “o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referencia que guie as suas ações.” (in Zabalza, 2000, p.48). A planificação deve ser contínua, uma vez que se trata de um processo que não se pode compartimentar, pois este nível de ensino, mais do que qualquer outro, deve ser de carácter transversal e interdisciplinar.

No final das etapas já mencionadas surge a importância de o docente avaliar a sua prática e regular as aprendizagens dos alunos. Este processo, avaliar, caracteriza-se por ser “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade [...]” (Despacho Normativo n.º 1/2005) de 5 de janeiro, Cap I, Art 2º).

Concluo, portanto, que a intencionalidade educativa de todo e qualquer professor deve ser adequada à especificidade de cada turma e de cada aluno, não seguindo apenas aquilo que é definido pelos Programas “prescritos” pelo Ministério da Educação.

### **3.3. Interdisciplinaridade**

O conceito de interdisciplinaridade é um dos elementos caracterizadores do 1.º CEB, em que se pressupõe que haja a integração recíproca entre várias disciplinas.

Deverá então entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum Pombo (1993, p.13).

A aplicação das estratégias que promovam a interdisciplinaridade é atribuída, no documento da Organização Curricular e Programas do 1.ºCEB (1991) que prevê não só o estabelecimento de um fio condutor entre os conhecimentos adquiridos, mas também que estes sejam significativos para os alunos.

Nesta perspetiva, a interdisciplinaridade promove um cruzamento e articulação entre os vários domínios do desenvolvimento, o que resulta em práticas mais dinâmicas e significativas.

### **3.4.Diferenciação pedagógica**

O ensino diferenciado não se trata apenas de atribuir tarefas “normais” à maioria dos alunos e tarefas “diferentes” a alunos com dificuldades ou altamente capacitados (Tomlinson, 2008: p.30), este tipo de ensino pressupõe que haja uma maximização das capacidades dos alunos, partindo da compreensão do nível em que cada um se encontra. Desta forma, é importante e necessário que o professor adapte as suas estratégias em função das especificidades do aluno.

Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças. (Grave-Resendes, 2002)

Quando estamos perante crianças com maiores dificuldades, Cadima (1997) defende que estas deverão ser acompanhadas individualmente enquanto as restantes realizam trabalho autónomo. Do mesmo modo as crianças com maiores capacidades necessitam de ser estimuladas continuamente (Tomlinson, 2008). Porque, diferenciar o ensino “não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes - mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social”. Roldão (ME, 1999: p.53)

### **3.5.Monodocência**

De acordo com algumas leituras e perspetivas, a monodocência não existe na realidade.

Roldão e Pacheco (2000) referem que o que na verdade existe é uma disciplinarização do 1.º Ciclo, em que há um currículo cada vez menos flexível, um horário fixo e muito semelhante ao do 2.º Ciclo e, por isso, os professores limitam-se, em grande parte, àquilo que está nos manuais.

Para Pacheco (2000) a monodocência contribui em parte para: a redução drástica do currículo real; o reforço da “*gettização*” disciplinar; o isolamento físico e psicológico dos professores e para um sentimento de autossuficiência pressupostos contrários aos que são definidos hoje em dia.

Revela-se, portanto, nos dias de hoje, que a monodocência, ou seja, a existência de um docente responsável pela gestão de todo o currículo, seja algo que é necessário manter no 1.º Ciclo embora, seja uma tarefa cada vez mais difícil (Rangel, 2000).

### **3.6. Gestão do Tempo e Espaço pedagógico**

A sala de aula é mais do que um espaço físico, é o “cenário onde os comportamentos de ensino-aprendizagem têm lugar e, como tal, local de excelência de compreensão e aplicação de fenómenos de aprendizagem.” (Ferreira, 1995, p.36). Para mim pensar na organização da sala de aula como especificidade do 1.º CEB fundamenta-se pela necessidade de gerir um conjunto de tarefas diárias em função do ensino-aprendizagem. Porque assumir uma posição de liderança é uma tarefa que gera ansiedade (Arends, 1995).

Segundo Doyle (1986, Cit. por Ferreira 1995) a sala de aula possui seis características que influenciam os comportamentos dos alunos e do professor, e que são: 1) Multidimensionalidade; 2) Simultaneidade; 3) Imediaticidade; 4) Imprevisibilidade; 5) Lugar público; 6) Historicidade. Este conjunto de dinâmicas levam a que cada sala de aula seja única e que o mesmo professor adeque o seu comportamento consoante a turma que tem à sua frente.

Tal como Emmer (1985, cit. por Ferreira, 1995) salienta, a organização da sala de aula inclui o conjunto de comportamentos e de atividades do professor que estão diretamente ligados à cooperação e ao envolvimento ativo dos estudantes nas tarefas escolares, como por exemplo, a organização do espaço, das estratégias para manter as regras, a organização das rotinas e das transições entre atividades, ou seja um vasto leque de atividades que permitem que o ensino ocorra. Mas não basta que o ensino ocorra, é necessário que os alunos estejam atentos para que também seja possível a aprendizagem, só assim se consegue estabelecer a ponte entre desejado ensino-aprendizagem.

### 3.7. Estilos pedagógicos no 1.º CEB

Refletir sobre este tópico é, muitas vezes, querer uma “receita” de como gerir todo o ambiente de sala de aula. Contudo, não existe um estilo pedagógico apontado como ideal e que sirva a todos os contextos.

Quando se pensa em estilos de pedagógicos, pensamos de imediato em estilos de liderança. Podem-se considerar dois tipos de pedagogia, a pedagogia *diretiva* e *não diretiva*.

No primeiro tipo de pedagogia, a pedagogia *diretiva*, o professor “acredita no mito da transmissão do conhecimento – do conhecimento enquanto forma ou estrutura; não só enquanto conteúdo” (Becker, 2008: p.45), em que o docente, toma o seu aluno como uma “tábua rasa”, e não tem em atenção aquilo que ele já sabe.

No segundo tipo, pedagogia *não diretiva*, o professor considera o seu aluno “já traz um saber...” (Ibidem: p.47) e por isso, é entendido como um facilitador da aprendizagem. Neste tipo de pedagogia, o seu aluno “construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação” (Ibidem: p.50).

Assim, e percebendo que não existe a “tal receita” que “nós”- aprendizes de professores - estamos à espera que haja, precisamos de perceber que devemos considerar o aluno e conhecê-lo para que possamos tornar o ambiente de sala mais produtivo.

Para concluir, estudar e perceber cada uma destas especificidades do 1.ºCEB, fez-me compreender não só o papel do professor perante a turma, mas a capacidade que o docente deve ter para se adequar às necessidades de cada um e de cada contexto. Ao refletir sobre cada um dos aspetos apresentados, enquanto futura docente, considero não só estas características específicas do 1.ºCEB, mas sim uma pequena parte dos elementos que o docente deve ter em conta antes, durante e após a sua ação pedagógica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A realização de cada um dos estágios ou deste trabalho final de ciclo afigurou-se, em muitos momentos, uma tarefa quase que impossível de alcançar, parecendo que havia uma barreira difícil de ultrapassar entre a parte teórica e a parte prática de uma vida profissional que é muito mais do que saber todos os conceitos teóricos.

O crescimento pessoal e profissional depende não só da capacidade de adaptar a ação, de acordo com aquilo que a criança ou aluno necessita, mas também na capacidade de refletir de forma crítica, pois esta ação permite avaliar o decorrer de cada sessão, como na remodelação da prática e das atitudes.

Ultrapassados os grandes momentos de indecisão e o receio inicial, em ambos os estágios, depressa consegui “entrar” não só nas rotinas como no novo ambiente educativo.

Em ambos os estágios fui desenvolvendo a minha prática pedagógica de forma progressiva, em que iniciei os meus percursos pelas atividades de observação e exploração dos contextos, passando para a fase de execução pontual de atividades supervisionadas. Esta passagem gradual é fundamental na formação inicial de professores, levando a que os futuros docentes atinjam autonomia pedagógica (Ponte, 2000).

No que diz respeito à caracterização das instituições, estas só foram possíveis, pormenorizadamente, através da consulta e análise dos respetivos documentos de autonomia e gestão. Da análise constatamos a importância que os mesmos têm na autonomia de cada instituição, e como estabelecem um fio condutor no processo educativo dos profissionais.

Relativamente ao envolvimento com a comunidade e com os pais era valorizada por ambas as instituições. Assim, foi-nos possível partilhar alguns momentos de convívio, assinalando datas comemorativas como a festa do Natal, a festa de final de ano, o dia do pai, o dia da mãe, entre outras. Desta forma, foi visível que, efetivamente, o envolvimento das figuras parentais é uma mais-valia nas aprendizagens dos educandos e é uma enorme fonte de motivação para as crianças.

Embora, a minha formação académica me permite acompanhar e cuidar de crianças em idade pré-escolar até aos alunos do 1.ºCEB, não vejo a educação pré-

escolar como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim como uma primeira etapa em que se deve oferecer um conjunto de experiências que sejam promotoras para aprendizagens futuras.

O educador deve encarar a criança como um sujeito com “papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 1997, p.17) e não como um objeto a ser moldado por si. Desta forma, ao longo do estágio, tentei partir do que as crianças já sabiam, respeitando e valorizando as suas características individuais, bem como os ritmos de desenvolvimento. Isto aconteceu não só, no primeiro estágio como no segundo. Pois, de igual forma, os alunos do 1.º CEB foram considerados.

O cruzamento das duas experiências com a constante reflexão e pesquisa que este relatório me proporcionou foi essencial para a minha formação. Ou seja, a componente prática é indissociável da profissão docente e durante a ação pedagógica que se selecionam e aplicam estratégias que melhor se adequam naquele contexto. De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p.35), a abordagem reflexiva “assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, situada e reativa”.

Inicialmente, as intervenções deixavam-me um pouco receosa, pois o medo de errar e de não estar à altura do desafio foi uma das minhas principais preocupações, senti e sinto a necessidade de planificar e planear de forma bem estruturada os meus tempos de intervenção. Com o passar do tempo fui ganhando a segurança que me faltava inicialmente pois cada um dos ambientes educativos tornavam-se mais familiares.

Importa referir que as planificações eram centradas nas especificidades dos grupos de estágio, tendo em vista o desenvolvimento integral de cada criança. Relativamente ao 1.º CEB, a construção das planificações tinha por base o Currículo Nacional para o 3.º ano de escolaridade por forma a conseguir dar respostas ao projeto implementado, no sentido de privilegiar momentos de aprendizagem ativa e significativa.

Outro fator difícil de gerir, numa fase inicial, foi o tempo. Em pré-escolar, mais do que em 1.º CEB, uma vez que as rotinas no primeiro caso eram mais rigorosas, dada a organização e sistema de rotatividade entre os horários de almoço e lanche das crianças, em que nestes momentos da rotina diária os atrasos não podiam ser nem constantes nem prolongados

Refletindo sobre as atividades/aulas muita coisa terei de modificar, nomeadamente a gestão do tempo, a repetição exaustiva de atividades e sobretudo a assertividade na condução de conversas. Tal como referi ao longo de todo o trabalho, o processo de reflexão permitiu-me perceber quais eram as minhas capacidades e dificuldades a ultrapassar. No ato reflexivo houve a constante procura de saberes científicos, pedagógicos e culturais que me foram tornando mais consciente e crítica do que e o papel do/a educado/a e professor/a e a importância que desempenha.

Relativamente às experiências-chave apresentadas, posso referir que os temas focam-se essencialmente em aspetos que foram fulcrais para o meu crescimento pessoal e profissional e que tornaram, com a ajuda das crianças/ alunos o percurso ainda mais rico.

Como futura educadora de infância e professora do 1.º CEB quero ser uma pessoa capaz de saber ouvir, saber exprimir, saber orientar e cuidar do meu grupo ou turma, no sentido de promover aprendizagens significativas nas várias fases de desenvolvimento das crianças.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## **A**

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

Alderson, P. (2000). *Children as researchers: the effect of participation rights on research methodology*. In: A., James & P., Christensen (eds.), *Research with children: perspectives and practices*. Falmer Press. London. pp: 241-257.

Amado, João da Silva (2001). *Interação Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

Antunes, C. (2003). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Arends, Richard I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill

Arends, Richard I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill, 7º ed.

## **B**

Becker, F. (2008). *A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. 13º ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes,.

Barbosa, E. & Granado, A. (2004). *Weblogs, Diário de Bordo*. Porto: Porto Editora.

## **C**

Cadima, Ana; Gregório, Carmo; Pires, Teresa; et al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico - Alguns itinerários*. 1ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Caldeira, S.N. e Rego, I.E. (2007). *Objetos Voadores e Outras histórias de indisciplina*. Coimbra: Quarteto.

- Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus
- Carmo, H. e Ferreira (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play, more listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process*. Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A.; Moss, P. (2011). *Listening to Young Children*. London: ncb.
- Clark, A.; Moss, P., & McQuail, S. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. London: Department for Education and Skills.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Retirado de: [http://www.entreculturas.pt/Media/Publicacoes/Coop\\_Aprendizagem\\_N3.pdf](http://www.entreculturas.pt/Media/Publicacoes/Coop_Aprendizagem_N3.pdf) Acedido em 23 de junho de 2014.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia e a Planificação Escolar*. IGE informação, 3 (1), 16-27.

## **D**

- Dean, J. (2000). *Improvemente Children's Learning: Effective teaching in the primary school*. London: Routledge.
- Delgado, C. (2003). *Reflexão sobre as práticas de ensino da matemática de futuros professores do 1º ciclo: três estudos de cas*. Dissertação de Mestrado em Educação na Especialidade de Didáctica da Matemática. Lisboa: Universidade de Lisboa

## **E**

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed

Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M.T. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

## **F**

Ferreira, M.S., e Santos, M. R. (1995). *Aprender a ensinar e Ensinar aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós Modernidade - Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Flores, M. & Veiga Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional: Contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Folque, M. A., (2012). *Aprender a aprender no Pré-Escolar - O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a ciência e a Tecnologia.

Formosinho, J. & Niza, S. (2002). Anexo à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In INAFOP (Eds.), *Recomendação sobre a Componente de Prática dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: ME.

Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações Específicas da Linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

## **G**

Grave-Resendes, J. S. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta

## **H**

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. (3ªEd). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **J**

Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto

## **L**

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula: Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto: Porto Editora.

Luck, H. (1994). *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos*. Petrópolis: Vozes.

## **M**

Machado, N. J. (2000). *Educação: Projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora.

Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e projeto educativo*. Porto: Edições ASA, 1ª ed.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Medeiros, E. O. (2006), *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica; Lisboa.

Moniz, M. (2009), A abordagem da Leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar em contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Acedido em: 18 de julho de 2014, em: <http://repositório.uac.pt/bistream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargaridaTavesMoniz.pdf>;

## N

Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa- Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1998). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (s/d) (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2005). *A Educação Vista como uma Estrutura Democrática Participada – Movimento da Escola Moderna*. A Página da Educação, 142, ano 14, Fevereiro, 22.

Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (3.ª edição – pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A.; Marcelino, F.; Ó, Jorge Ramos do (2015). *Sérgio Niza. Escritos sobre a educação*. 1ª edição: 2012. Lisboa: Tinta-da-China.

## O

Oliveira-Formosinho, J. (2007b). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (3.ª edição – pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

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

## P

Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J., (2000). *Monodocência – Coadjuvação* In ME (2000). *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência Coadjuvação Encontro Reflexivo*. Lisboa: Ministério da Educação

Parente, C., “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão” in Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (2002). *A supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Ph. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.

Pombo, O., Guimarães, H.M., & Levy, T. (2006). *Interdisciplinaridade*. Porto: Campo das letras.

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar- Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora

## R

- Rangel, M. (2000). Monodocência- Coadjuvação In ME (2000). *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência Coadjuvação Encontro Reflexivo*. Ministério da Educação
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Richardson, V. (1997). Tempo e Espaço. In Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGrawHill.
- Rodrigues, M. I. (2005). *Do Jardim-de-Infância à Escola*. Estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações*, 1:7-24
- Roldão, M. C. (2000). Gestão Curricular- A especificidade do 1º Ciclo. In ME(2000) *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência Coadjuvação Encontro Reflexivo*. Lisboa: Ministério da Educação
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular –Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

## S

- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Porto Editora. Porto.
- Silva, M. L. (2001). *Indisciplina na Aula UM Problema dos Nossos Dias*. Edições ASA.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

Sousa, H. (2007). *O trabalho de projecto e a aprendizagem da Matemática: Uma experiência no 1º Ciclo do Ensino Básico*. In *Ensinar e Aprender Matemática no 1º Ciclo* (pp. 48- 64). Lisboa: Texto Editores.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças dos Três a Oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.

## **T**

Tomlinson, Carol Ann (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

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

## **V**

Vasconcelos, T. (Coord.) et al (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, DGIDC.

Vaz, J.(1999). *Indisciplina na sala de aula. Enquadramento da problemática e estratégias de intervenção contraídas no modelo comportamental*. Coimbra.

Vygotsky. *Cadernos de Educação de infância*, nº 90, Maio/Agosto, 8-10.

## **Z**

Zabalza, A. (1998). *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

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

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2001). *A formação reflexiva de professores. Ideias e Práticas*.  
Lisboa: Educa.

### **Legislação Consultada**

*Decreto-Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República – I Série de 14 de Outubro de 1986, n.º 237.*

Decreto-Lei n.º 75, de 22 de abril. *Diário da República I Série- n.º 79*.  
Ministério da Educação. Lisboa.

*Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto – Perfil Geral de desempenho profissional do Educador de Infância e Professor do 1º ciclo do Ensino Básico.*



## **APÊNDICES**



### **Índice de ilustrações**

- Ilustração 1: Distribuição dos recursos humanos pelas duas valências  
Ilustração 2: Manta Mágica  
Ilustração 3: Mapa com fotografias da M.  
Ilustração 4: Mapa com fotografias do V.  
Ilustração 5: Mapa de atividades.  
Ilustração 6: Diário do grupo.  
Ilustração 7: Registo da data.  
Ilustração 8: Quadro de comunicações.  
Ilustração 9: Mapa de tarefas.  
Ilustração 10: Registo do estado do tempo.  
Ilustração 11: Mapa de presenças.  
Ilustração 12: Área da biblioteca  
Ilustração 13: Frase de uma criança e respetivo desenho  
Ilustração 14: Frase de uma criança e respetivo desenho.  
Ilustração 15: Capa do nosso livro  
Ilustração 16: Crianças a untar as bolachas com ovo.  
Ilustração 17: Crianças esticar a massa  
Ilustração 18: Decoração das bolachas  
Ilustração 19: Bolachas tartaruga  
Ilustração 20: Exposição das tartarugas  
Ilustração 21 Exposição  
Ilustração 22: O grupo na divulgação  
Ilustração 23: Peças do dominó hexagonal com números  
Ilustração 24: Peças do dominó hexagonal combinando números e bolas  
Ilustração 25: Tabela de registo da atividade  
Ilustração 26: "Palco" para o teatro de sombras  
Ilustração 27: Personagens para o teatro de sombras  
Ilustração 28: Mãe do pequeno amarelo  
Ilustração 29: Cartaz relativo à mistura de cores primárias.  
Ilustração 30: Materiais colocados na área das ciências.  
Ilustração 31: Criança a explorar o sentido do gosto/paladar.  
Ilustração 32: Exposição dos registos.  
Ilustração 33: Criança a contar história através da apresentação de imagens.  
Ilustração 34: Planta da sala de aula da turma.



Apêndice 1: Instrumentos de pilotagem de uma sala de MEM



Ilustração 5: Mapa de actividades.

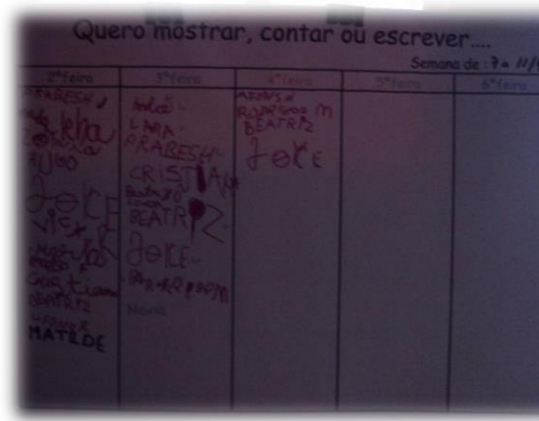


Ilustração 9: Quadro de comunicações.



Ilustração 6: Diário do grupo.



Ilustração 7: Registro da data.



Ilustração 8: Mapa de tarefas.



## **Apêndice 2 -Projeto no âmbito da Educação Pré-Escolar**

Contexto do projeto:

Jardim de Infância: Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)

Localização: Coimbra

Grupo: 21 crianças com idades compreendidas entre os 5-6 anos

### Situação desencadeadora

Este projeto surgiu num momento de partilha com a educadora, que nos indicou que poderíamos aproveitar a visita ao Oceanário em Lisboa para desencadear um projeto com as crianças.

Desde então, procuramos introduzir pouco a pouco algumas dicas sobre o mesmo, incitando-lhes alguma curiosidade e interesse. Por exemplo: ainda na fase anterior à de implementação do projeto, aquando à atividade do “Flutua ou não flutua”, questionei o grupo acerca do que achavam que aconteceria se eu colocasse uma garrafa de água ou um saco de plástico no mar. Todas as crianças quiseram dar a sua opinião e muitos até referiram o facto de que as tartarugas podiam confundir com comida e que depois ficavam doentes.

Depois da visita de estudo foi mais fácil dar início ao projeto, pois as crianças estavam ainda mais entusiasmadas com o que tinham visto e ansiavam descobrir imensas coisas.

### Áreas de conteúdo com maior incidência

Tendo em conta às características do grupo e do fenómeno a investigar, quase todas as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) foram abordadas tendo, no entanto, sido privilegiadas as áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e, na área da Expressão e Comunicação e o domínio da Expressão Plástica.

### Grandes intenções do projeto

Desde logo tornou-se claro que o tópico interessava ao grande grupo e que estava adequado ao contexto. Entendemos, assim, que estavam reunidas todas as condições para dar início ao nosso projeto, para o qual se formularam as suas intenções:

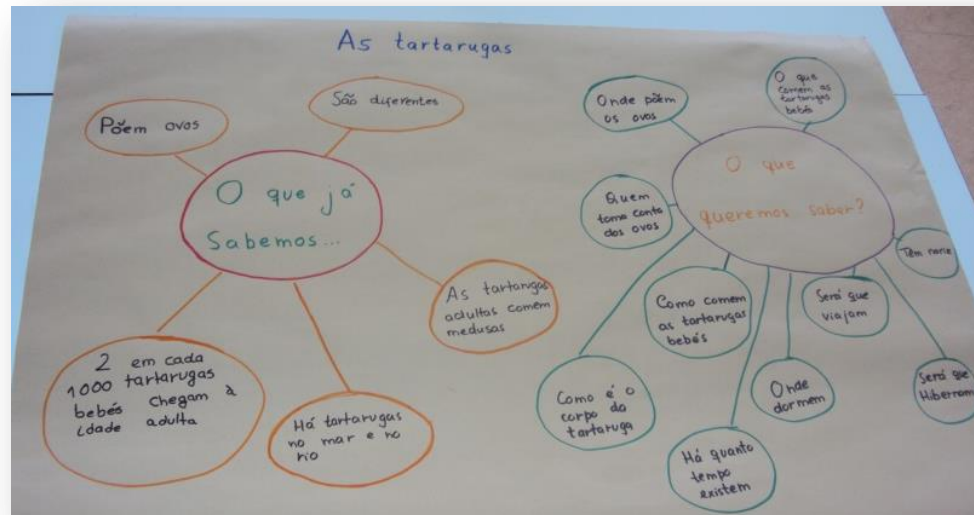
- Estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de hábitos de pesquisa em torno da problemática apresentada- A poluição dos oceanos e os riscos para as tartarugas marinhas.
- Explorar diferentes materiais e técnicas de expressão plástica.
- Desenvolver a expressão individual e estimular a criatividade e a criação;
- Proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na entreatajuda e na solidariedade;

# Fase 1: Definição do problema

Questões de base que sustentam o projeto

Depois de alguma discussão com o grupo, acerca do tema para desenvolver um projeto com as “meninas grandes”, tentei chegar em colaboração com a minha colega de estágio, tentámos perceber o que as crianças sabiam sobre as tartarugas marinhas e o que queríamos descobrir ao longo do projeto.

Deste modo, obtiveram-se as seguintes teias:



## Fase 2: Planificação e desenvolvimento do trabalho

A atividade de conversa acerca do que queremos fazer e a orientação do adulto, nessa discussão, permite a organização da informação, registando-a e envolvendo o grupo numa dinâmica de avaliação contínua.

Assim, dar voz às crianças, conversando, construímos a narrativa do projeto. A conversa possibilita a clarificação e a síntese.

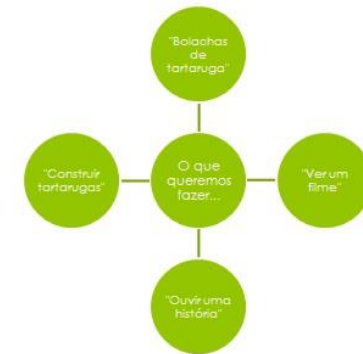


## Fase 3: Execução

A pesquisa das respostas para as questões que surgiram inicialmente foi realizada em pequenos grupos, consoante os interesses individuais de cada criança. Neste caso, era feita consoante as crianças que se inscreviam para a área da biblioteca. Posteriormente, comunicavam as suas descobertas aos restantes elementos do grande grupo. Nesta metodologia de trabalho, onde as tarefas inerentes ao desenvolvimento do projeto são distribuídas por pequenos grupos, a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu, ou seja, na troca de saberes e de saberes-fazer.



Ilustração 12: Área da biblioteca



Para a construção do projeto utilizámos diversos materiais que permitiram a exploração dos mesmos e variar as técnicas de execução das nossas tartarugas:

Ao longo do projeto tivemos em conta o domínio da linguagem Oral e abordagem à Escrita, o projeto proporcionou o contacto com a história criada acerca da “Viagem da tartaruga Marinha”.

Através dos registos realizados ao longo do projeto proporcionaram-se condições de familiarização com a escrita. Algumas crianças para além de fazerem o registo quando iam à biblioteca, realizaram também um registo que mais tarde fez parte do livro criado como produto de divulgação do projeto. Assim, torna-se evidente que a escrita adquiriu significado para as crianças.



**Ilustração 13:** Frase de uma criança e respetivo desenho

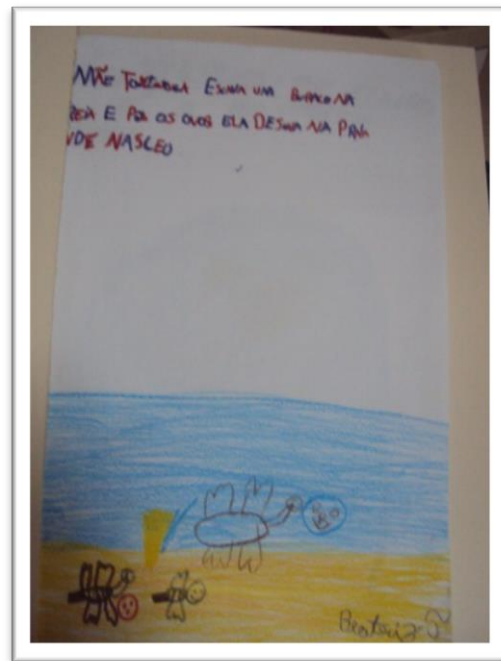


Ilustração 14: Frase de uma criança e respetivo desenho.

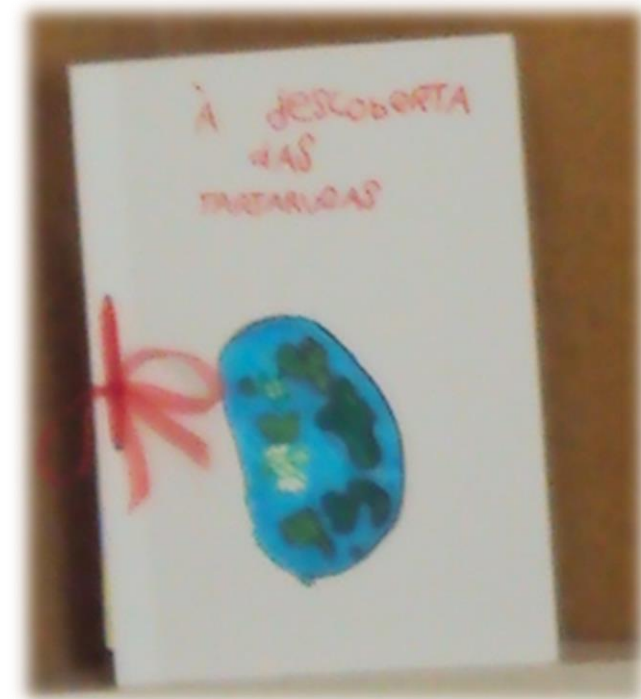


Ilustração 15: Capa do nosso livro

Uma vez que no nosso calendário semanal de instituição a quarta-feira pode ser utilizada para saídas ou para a culinária, optámos por fazer uso desse intervalo de tempo para ir até ao refeitório fazer as nossas bolachas de tartaruga.

Para uma melhor organização e gestão de recursos e do espaço, dividi o grande grupo em pequenos grupos com 4 a 5 crianças, cada grupo tinha uma tarefa estipulada.



Ilustração 17: Crianças esticar a massa



Ilustração 16: Crianças a untar as bolachas com ovo.



Ilustração 18: Decoração das bolachas



Ilustração 19: Bolachas tartaruga

## Fase 4: Divulgação/ Avaliação

Posso dizer que a avaliação do projeto foi realizada com as crianças no decorrer do mesmo. No final, foi feito um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido. Os registos permitem que cada criança tenha consciência da sua ação, recordando o que desencadeou o projeto e todos os passos que foram dados para que ele avançasse e apercebem-se também do que aprenderam.

A divulgação do projeto não foi para além da preparação da exposição dos objetos produzidos pelas crianças e das suas pesquisas.



Ilustração 20: Exposição das tartarugas



Ilustração 21 Exposição



Ilustração 22: O grupo na divulgação

Apêndice 3 – Atividade matemática “Dominó Hexagonal” e Atividade Experimental “Flutua ou não flutua”.

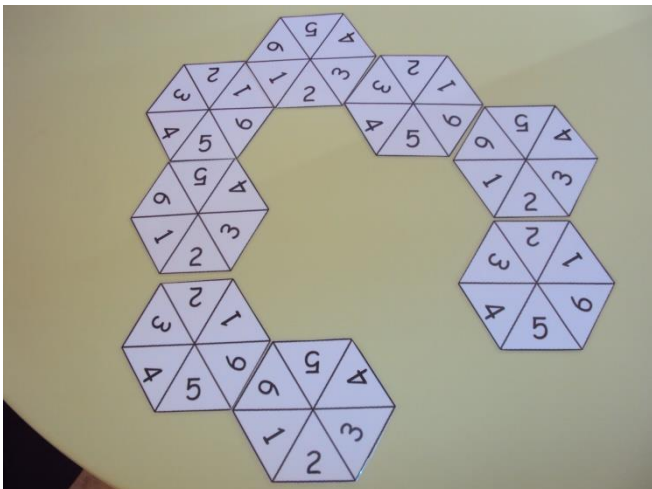


Ilustração 23: Peças do dominó hexagonal com números

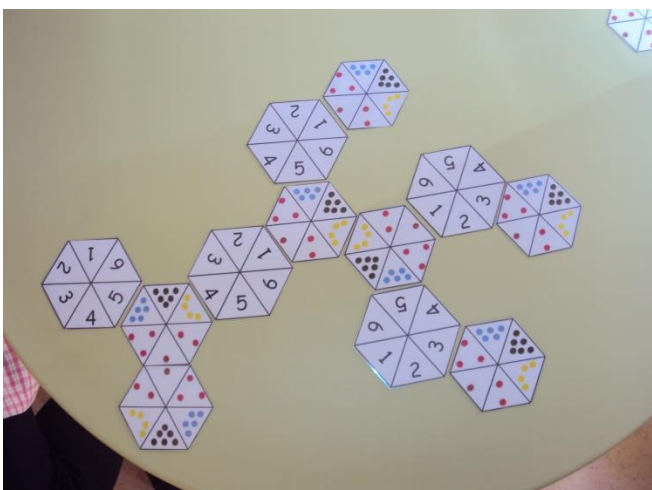


Ilustração 24: Peças do dominó hexagonal combinando números e bolas

Materiais	Hipóteses	Flutua	Não flutua
Maçã 	Vai afundar 	X	
Mola 	Vai flutuar 		+ +
Batata 	Afunda 		+
Garrafa de plástico 	Vai flutuar 	+	
Clip 	Vai afundar 		X
Palhinha 	Vai afundar 	+	
Pato de borracha 	Vai afundar 	X	
Chave 	Vai afundar 		X
Espanja 	Vai afundar 	X	
Vela 	Vai afundar 	X	

Ilustração 25: Tabela de registo da atividade

**Apêndice 4: Teatro de Sombras** - Materiais para o teatro de sombras “Pequeno azul e pequeno amarelo” e alguns personagens.



Ilustração 26: "Palco" para o teatro de sombras



Ilustração 27: Personagens para o teatro de sombras



Ilustração 28: Mãe do pequeno amarelo

Atividade Experimental com as cores primárias: Folha de registo para a área das Ciências

### Folha de registo

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

	 	 	 	  
O que vai acontecer...				
O que observei				



Ilustração 29: Cartaz relativo à mistura de cores primárias.



Ilustração 30: Materiais colocados na área das ciências.

## Apêndice 5: Atividade exploratória dos 5 sentidos



Ilustração 31: Criança a explorar o sentido do gosto/paladar.



## Apêndice 6: Atividades de Escrita.



Ilustração 32: Exposição dos registos.

## Apêndice 7: Hora do conto

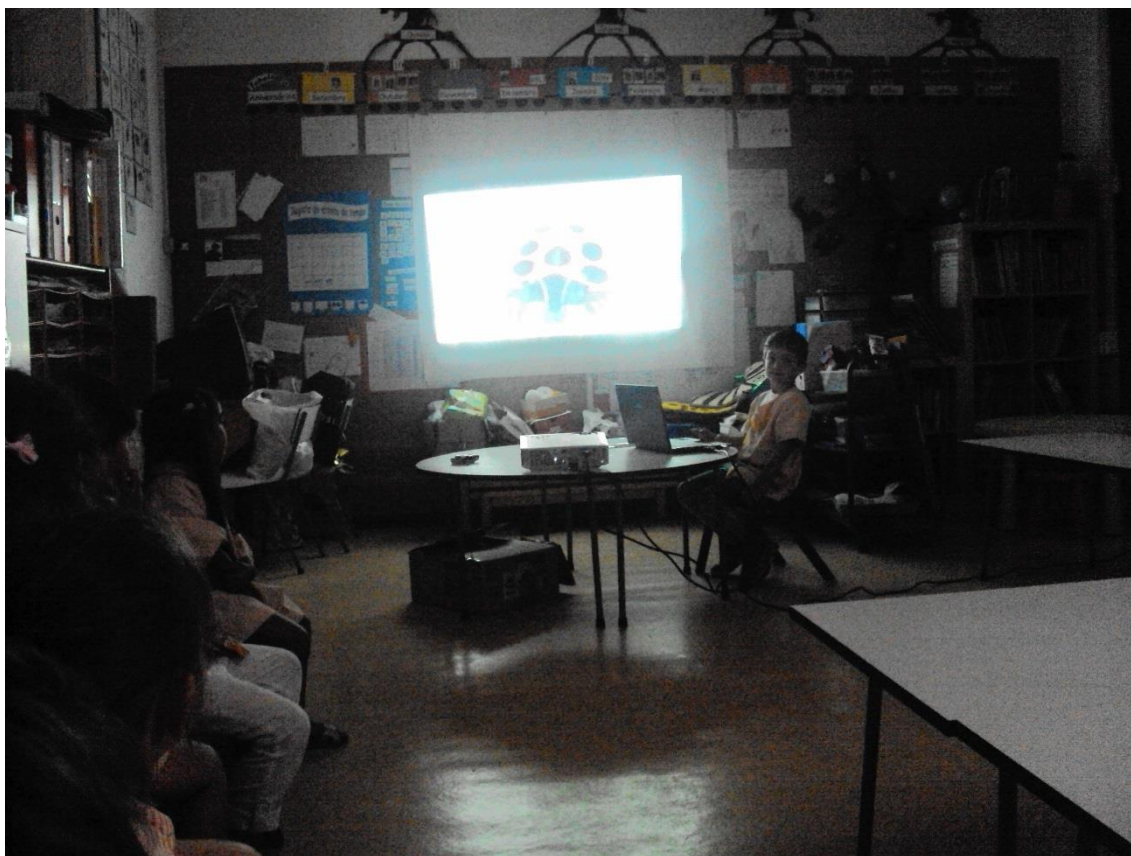


Ilustração 33: Criança a contar história através da apresentação de imagens.

## Apêndice 8- Entrevistas informais da Abordagem de Mosaico

- Entrevista às crianças M e V referente à Abordagem de Mosaico.

Entrevistas às Crianças

**Nome: Criança M**

Idade: 5 anos.

**E- “Gostas de vir ao J.I?”**

C- Sim...

**E- Porquê?**

C- Gosto de vir brincar com os meus amigos.

**E- Porque vens ao J.I.?**

C- Para aprender.

**E- O que é aprender?**

C- Uma coisa que não sabemos e que vamos saber.

**E- O que menos gostas no J.I?**

C- Eu gosto de tudo. Brinco em todas as áreas.

**E- Qual é sitio que mais gostas no J.I?**

C- O faz de conta e os desenhos.

**E- Então e o sítio que menos gostas?**

C –Os legos.

**E- E o que é que gostavas que existisse na escolinha, que não há?**

C- Um escorrega com uma casa no quintal..

**E- Com quem mais gostas de brincar?**

C- Com a Soraia.

**E- E o menino ou menina que menos gostas?**

C- O André.

---

**Nome: Criança V**

Idade: 5 anos

**E- “Gostas de vir à escola?”**

C- Sim

**E-“ E porque achas que tens de vir?”**

C- Para aprender coisas.

**E- O que aprendes?**

C- Aprendo a fazer experiências na área das Ciências.

**E-O que é que mais gostas de fazer?**

C- Gosto de brincar na área da matemática e no quintal.

**E- Qual o jogo que mais gostas na matemática?**

C- Jogar às Damas e “aquele jogo dos cartões”.

**E- Então e o que menos gostas na escola?**

C- Nada.

**E- Qual é a área que menos gostas?**

C- Do recorte.

**E- Porquê?**

C- Porque eu aborreço-me.

**E- E o que é que gostavas de mudar na escolinha?**

C- Gostava que a escola tivesse coisas novas no quintal.

**E- Com quem mais gostas de brincar?**

C- Gosto de brincar com todos.

**E- Então não ninguém que gostas menos de brincar?**

C- Hmm, não. Às vezes chateamo-nos um bocadinho, mas passa.

**E- Porquê?**

C- Porque não querem brincar ao que eu quero

**Apêndice 9- Planta representativa da sala de aula do 1.º CEB**



Ilustração 34: Planta da sala de aula da turma.