

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Ana Rita Barão Duarte

**Cooperar para aprender e Aprender para cooperar:  
construir uma aprendizagem partilhada e participativa**

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

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Fátima Neves

Arguente: Professora Doutora Alda Matos

Orientador: Mestre José Miguel Sacramento



## Agradecimentos

*As pessoas felizes lembram o passado com gratidão, alegram-se com o presente e encaram o futuro sem medo.*

Epicuro

Terminada esta etapa, permanece o sentimento de felicidade genuína de mais uma conquista. Qualquer palavra que aqui possa mencionar denota uma emoção profunda, pois nada do que sinto ou faço se diferencia ou desvincula dos meus valores e princípios de vida, a qual é preenchida pelos que mais amo, família e amigos.

Deste modo, não posso deixar de manifestar a minha mais profunda gratidão ao meu pai, Mário, à minha mãe, Paula, e ao meu irmão, Hugo, que estiveram sempre presentes nas horas mais difíceis, renunciando a alguns dos seus sonhos para que, muitas vezes, eu pudesse realizar o meu. É a eles e às minhas avós, Virgínia e Fátima, que dedico este relatório.

Agradeço aos meus amigos de longa data, Catarina e Nélio, por fazerem parte da minha vida e pela amizade que nos une.

Aos amigos que cruzaram o meu caminho em Coimbra, Ana, Sérgio e Sara, não posso deixar de expressar o meu maior respeito pelo apoio, amizade, carinho e compreensão com que me presentearam constantemente.

Agradeço ainda às minhas colegas de estágio que viveram comigo, intensamente, esta experiência e que tanto me ajudaram.

Congratulo, também, os professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, em especial os professores das unidades curriculares de Prática Educativa e Seminário Interdisciplinar, pelo profissionalismo que os caracteriza.

Às instituições que me acolheram e aos profissionais com quem trabalhei, obrigada pelas oportunidades e por enriquecerem o meu conhecimento.

Não posso terminar sem prestar a minha mais profunda e sincera homenagem às crianças com quem trabalhei, que foram parte intrínseca desta jornada. Por todas as razões que existem no mundo, estas foram as grandes protagonistas desta minha história.

A todos vós que compreenderam as minhas ausências, perceberam as minhas razões e partilharam das minhas alegrias, divido agora o mérito desta conquista.

Obrigada a todos os que acreditaram em mim.

## **Cooperar para aprender e Aprender para cooperar: construir uma aprendizagem partilhada e participativa**

**Resumo:** O presente relatório contempla a descrição e a análise crítico-reflexiva das Práticas de Ensino Supervisionadas, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com este relatório procuro evidenciar todo o meu percurso formativo, analisando os dados emergentes dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada e da Intervenção Pedagógica.

Ao longo deste trabalho pretendo essencialmente destacar determinados princípios e estratégias que considero fundamentais. Deste modo, saliento a escuta, a cooperação, a partilha de saberes e a participação ativa das crianças na tomada de decisões, no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem.

Em ambas as valências educativas, realço a metodologia de trabalho de projeto como uma forma de desenvolver os princípios e estratégias acima mencionados.

No presente relatório são abordadas experiências-chave consideradas como dimensões relevantes, as quais suscitam o debate fundamentado, fazendo emergir novas maneiras de pensar e de agir perante os desafios atuais da educação.

Por último, realizo uma síntese reflexiva de todo o meu percurso académico, resumindo as contribuições globais das experiências resultantes das Práticas de Ensino Supervisionadas.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Movimento da Escola Moderna; Cooperação; Participação.

## **Cooperate to learn and learn to cooperate: building a shared and participative learning experience**

**Abstract:** This report contemplates the description and the critical and reflexive analysis of Supervised Education Experiences, under the Pre-Primary Education and Primary Education Masters.

With this report, I try to highlight my entire formation journey by Supervised Education Experiences and Pedagogical Intervention data processing.

Throughout this paper, I intend to highlight essentially some of the principles and strategies which I consider of the most importance. So, I would like to stress the listening, the cooperation, the knowledge sharing and the active involvement of children in the decision-making loop in their learning process.

In both levels of education, I emphasize the project methodology as a way to develop the abovementioned principles and strategies.

Finally, I perform a reflexive summary of my entire formation journey, by outlining the global contributions obtained from Supervised Education Experiences.

**Keywords:** Pre-Primary Education; Primary Education; Modern School Movement; Cooperation; Participation.

**Índice Geral:**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE I</b> .....	5
Capítulo I – Contextualização e Itinerário Formativo da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar .....	7
1. Contextualização .....	7
1.1. Caracterização e organização da instituição .....	7
1.2. Caracterização do grupo de crianças .....	8
1.3. Organização dos espaços e dos materiais .....	9
1.4. Organização do tempo pedagógico e das rotinas .....	11
2. Itinerário Formativo .....	13
2.1. Fase de Ambientação .....	13
2.2. Fase de Integração .....	16
2.3. Fase de Implementação – Projeto “Preto no Branco” .....	21
Capítulo II – Contextualização e Itinerário Formativo da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	29
1. Contextualização .....	29
1.1. Caracterização geral do Agrupamento .....	29
1.2. Caracterização da escola .....	30
1.3. Caracterização da turma .....	31
1.4. Organização do espaço da sala de aula e os recursos materiais .....	32
1.5. Regras de funcionamento .....	33
1.6. Rotinas de trabalho e gestão do tempo .....	34
2. Itinerário Formativo .....	35
2.1. Fase de Observação .....	35
2.2. Fase de Intervenção .....	37

2.2.1. Projeto “A poesia vai (na)morar por aí ...” .....	42
<b>PARTE II</b> .....	49
Capítulo III – Experiências-chave em Educação Pré-Escolar .....	51
1. O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa.....	51
2. A importância da Reunião de Conselho .....	59
Capítulo IV – <i>As vozes das crianças</i> : Abordagem de Mosaico .....	63
1. Enquadramento concetual.....	63
2. <i>The Mosaic Approach</i> .....	64
3. Questões éticas e participantes .....	68
4. Planeamento e implementação .....	69
4.1. Fase 1 – Recolha e seleção de informação:.....	69
4.2. Fase 2 – Ponderação e discussão.....	72
4.2.1. Descrição da Metodologia .....	72
4.2.2. Apresentação e discussão dos dados.....	74
5. Conclusões do estudo .....	78
Capítulo V – Experiências-chave em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	79
1. Vantagens e desvantagens dos Trabalhos Para Casa.....	79
2. A prática do Reconto como promoção da literacia.....	83
Capítulo VI – A singularidade das Visitas de Estudo no processo de ensino-aprendizagem: uma experiência-chave transversal .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	101

<b>ANEXOS</b> .....	117
Anexo I – II: Poema “A Sombra” .....	119
Anexo II – Experiência-chave “A singularidade das Visitas de Estudo no processo de ensino-aprendizagem”: Planificação Pedagógica de Visita de Estudo.....	120
Anexo III – Experiência-chave “A singularidade das Visitas de Estudo no processo de ensino-aprendizagem”: Planificação Técnica de Visita de Estudo.....	121

<b>APÊNDICES</b> .....	123
Apêndice I – JI: Instrumentos de Pilotagem.....	125
Apêndice II – JI: Áreas da Sala de Atividades .....	129
Apêndice III – JI: Espaço Exterior .....	134
Apêndice IV – JI: Organização do Tempo Pedagógico e das Rotinas .....	135
Apêndice V – JI: Visitas das Famílias à Sala e/ou de outros Membros da Comunidade.....	139
Apêndice VI – JI: Atividade Pontual “Elmer” .....	144
Apêndice VII – JI: Atividade Pontual “Mãos à obra!” .....	146
Apêndice VIII – JI: Atividades do Dia do Pai .....	153
Apêndice IX – JI: Atividades do Dia da Mãe.....	157
Apêndice X – JI: Atividade “O Peso” .....	159
Apêndice XI – JI: Atividades do Projeto “Os Castelos” .....	161
Apêndice XII – JI: Atividades do Projeto “Descobrimientos Portugueses” .....	164
Apêndice XIII – JI: Projeto “Preto no Branco” .....	167
Apêndice XIV – 1º CEB: Espaço Exterior da Escola.....	187
Apêndice XV – 1º CEB: Espaço Interior da Escola .....	190
Apêndice XVI – 1º CEB: Organização do Espaço da Sala de Aula.....	192
Apêndice XVII – 1º CEB: Planta da Sala de Aula .....	195
Apêndice XVIII – 1º CEB: Planificação do Tempo Curricular .....	197
Apêndice XIX – 1º CEB: Algumas Evidências da Fase de Intervenção .....	198
Apêndice XX – 1.º CEB: Projeto “Os Exploradores da Água” .....	208
Apêndice XXI – 1º CEB: Poema Inicial do Projeto “A poesia vai (na)morar por aí...” .....	213
Apêndice XXII – 1º CEB: Tabela de Organização de Ideias/Propostas para o Projeto “A poesia vai (na)morar por aí ...” .....	214

Apêndice XXIII – 1º CEB: Visita de estudo do Projeto “A poesia vai (na)morar por aí...” .....	215
Apêndice XXIV – Poemas do Projeto “A poesia vai (na)morar por aí...”, da autoria dos alunos .....	221
Apêndice XXV – Experiência-chave “O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa”: Avaliação dos Instrumentos de Pilotagem .....	228
Apêndice XXVI – Experiência-chave “ <i>As vozes das crianças</i> : Abordagem de Mosaico” .....	230
Apêndice XXVII – Experiência-chave: “A singularidade das Visitas de Estudo no processo de ensino-aprendizagem” .....	252

## Índice de Figuras:

Figura 1 - Mapa de Presenças .....	125
Figura 2 - Mapa de Atividades .....	125
Figura 3 - Diário de Grupo .....	126
Figura 4 - Mapa de Regras .....	126
Figura 5 - Quadro de Distribuição de Tarefas .....	127
Figura 6 - Lista de Projetos .....	128
Figura 7 - Área do Faz-de-conta .....	129
Figura 8 - Área da Escrita .....	129
Figura 9 - Área das Ciências .....	130
Figura 10 - Área da Matemática.....	131
Figura 11 - Área da Expressão Plástica.....	131
Figura 12 - Área da Biblioteca .....	132
Figura 13 - Área do Computador .....	133
Figura 14 - Área do Cavalete .....	133
Figura 15 – Quintal .....	134
Figura 16 - Agenda Semanal .....	135
Figura 17 - Calendário.....	135
Figura 18 - peixes e tartaruga.....	136
Figura 19 - Quadro "Quero mostrar, contar ou escrever..." .....	136
Figura 20 - Textos ilustrados pelas crianças .....	137
Figura 21 (a) - Texto da semana.....	137
Figura 22 (b) - Texto da semana .....	138
Figura 23 - Visita da madrinha do M.D. ....	139
Figura 24 - Visita da mãe do J.C.....	140

Figura 25 - Vídeo sobre as bactérias .....	140
Figura 26 - Visita da família do F.M.....	141
Figura 27 - Visita da M. ....	142
Figura 28 – M. a mostrar o livro <i>pop-up: Na Floresta da Preguiça</i> .....	143
Figura 29 - Criança a colar o animal desenhado na árvore .....	143
Figura 30 - Leitura e análise da história <i>Elmer</i> .....	144
Figura 31 - Representação do “Dia do Elmer” através de desenhos.....	144
Figura 32 - Leitura e análise da história "Mãos à obra!" .....	146
Figura 33 - Visita de estudo: maquete de uma escola.....	146
Figura 34- Visita de estudo: observação da maquete de uma escola .....	147
Figura 35 - Visita de estudo: crianças com capacete de proteção.....	147
Figura 36 - Visita de estudo: crianças a observarem uma planta em papel .....	148
Figura 37 - Visita de estudo: crianças a observarem uma planta no computador....	148
Figura 38 - criança a desenhar limites da planta do JI.....	149
Figura 39 (a) - Criança a desenhar elementos de um espaço na planta do JI.....	149
Figura 40 (b) - Criança a desenhar elementos de um espaço na planta do JI .....	150
Figura 41 (c) - Crianças a desenhar elementos dos espaços do JI .....	150
Figura 42 - Planta do JI.....	151
Figura 43 - Planta do JI desenhada por uma das crianças.....	151
Figura 44- Crianças a pintar os retratos para o Dia do Pai.....	153
Figura 45 - Retratos elaborados para o Dia do Pai.....	154
Figura 46 - Queques de chocolate: criança a medir a quantidade de farinha.....	154
Figura 47 - Queques de chocolate: criança a misturar os ingredientes .....	155
Figura 48 - Teatro <i>A Casa da Mosca Fosca</i> .....	156
Figura 49 - Dobragem da folha para obter um quadrado .....	157

Figura 50 - “Manta das Mães” .....	158
Figura 51 - Teatro de sombras do conto “O Patinho Feio” .....	158
Figura 52 - Pesagem.....	159
Figura 53 - Registo do peso.....	160
Figura 54 - Gráfico do peso das crianças .....	160
Figura 55 - Crianças a construir o castelo .....	161
Figura 56 - Criança a pintar o castelo .....	161
Figura 57 (a) - Cartaz “O que há dentro de um Castelo” .....	162
Figura 58 (b) - Cartaz “O que há dentro de um Castelo” .....	163
Figura 59 - Caravela dos Descobrimentos Portugueses .....	166
Figura 60 - Criança a fazer uma sombra .....	167
Figura 61 - Cartaz “O que queremos descobrir, fazer e onde podemos pesquisar”. 167	
Figura 62 - Ficheiro de sombras chinesas .....	168
Figura 63 - Caixa de sombras.....	168
Figura 64 (a) - Sombra feita por criança .....	169
Figura 65 (b) - Sombra feita por criança .....	169
Figura 66 (c) - Sombra feita por criança .....	170
Figura 67 – Cartaz “A Sombra das nossas mãos...” .....	170
Figura 68 - Sombra do perfil de uma menina.....	171
Figura 69 - Sombra do perfil de um menino .....	171
Figura 70 - Painel da Atividade “Quem sou eu?” .....	172
Figura 71 - Criança a fazer registo da Atividade “Transparente, Opaco ou Translúcido?” .....	172
Figura 72 - Tabelas de registo da experiência “Transparente, Opaco ou Translúcido?” .....	173
Figura 73 (a) - Crianças a observar a posição da sombra.....	173

Figura 74 (b) - Crianças a observar a posição da sombra .....	174
Figura 75 (c) - Crianças a observar a posição da sombra .....	174
Figura 76 - Registos da Atividade “A Sombra” .....	175
Figura 77 (a) – Atividade “A Sombra”: comentários/observações das crianças .....	175
Figura 78 (b) - Atividade “A Sombra”: comentários/observações das crianças.....	175
Figura 79 - Conclusões da Atividade “A Sombra” .....	176
Figura 80 - Atividade “A Sombra”: “Palavras que rimam...” .....	176
Figura 81 (a) – Atividade “Observar e contornar sombras” .....	177
Figura 82 (b) - Atividade “Observar e contornar sombras” .....	177
Figura 83 - Registo da Atividade “Observar e contornar sombras” .....	178
Figura 84 - Atividade “Observar e contornar sombras”: “O que observamos...” ..	178
Figura 85 - Conclusões da Atividade “Observar e contornar sombras” .....	179
Figura 86 - Divulgação do projeto: teatro de sombras da história <i>A que sabe a lua?</i> .....	179
Figura 87 - Convite para o teatro de sombras da história <i>A que sabe a lua?</i> .....	180
Figura 88- Entrada da escola.....	187
Figura 89 - Campo de jogos .....	187
Figura 90 - Mesas com bancos.....	188
Figura 91 - Casa de madeira.....	188
Figura 92 - Jogo do Caracol .....	188
Figura 93 - Jogo da Macaca .....	189
Figura 94 - Horta biológica.....	189
Figura 95 - Entrada da escola.....	190
Figura 96 - Cantina.....	190
Figura 97 - Corredor das salas de aula do 2º ano .....	191
Figura 98 - Entrada da sala de aula .....	192

Figura 99 - Sala de aula.....	192
Figura 100 - Outra perspetiva da sala de aula .....	193
Figura 101 - Outro ponto de vista da sala de aula.....	193
Figura 102 - Armários e lavatório da sala de aula.....	194
Figura 103 - Planta da sala de aula (Imagem produzida no site: <a href="http://pt.floorplanner.com/">http://pt.floorplanner.com/</a> ).....	195
Figura 104 - Outra perspetiva da planta da sala de aula (Imagem produzida no site: <a href="http://pt.floorplanner.com/">http://pt.floorplanner.com/</a> ) .....	195
Figura 105 - Outro ponto de vista da planta da sala de aula (Imagem produzidas no site: <a href="http://pt.floorplanner.com/">http://pt.floorplanner.com/</a> ).....	196
Figura 106 - Planificação do tempo curricular.....	197
Figura 107 - Dia de São Martinho: interpretação oral da lenda de São Martinho ...	198
Figura 108 - Dia de S. Martinho: magusto.....	198
Figura 109 - Atividade de Matemática: visualização de um documento em <i>PowerPoint</i> sobre a decomposição de notas e moedas .....	199
Figura 110 - Atividade do livro <i>Vou pintar um arco-íris...e outras histórias</i> : elaboração dos bonecos para o cenário do arco-íris (com material reciclado).....	199
Figura 111 - Atividade do livro <i>Vou pintar um arco-íris...e outras histórias</i> : alunos a pintar o fundo do cenário com as mãos.....	200
Figura 112 - Visita da escritora Alice Cardoso: produto final do cenário do arco-íris .....	200
Figura 113 - A escritora Alice Cardoso apresenta o livro <i>Vou pintar um arco-íris...e outras histórias</i> .....	201
Figura 114 - Atividade de Matemática: gráfico de barras do hobby preferido dos alunos .....	201
Figura 115 - Atividade de Matemática: pictograma do hobby preferido dos alunos	202
Figura 116 - Atividade de Matemática: tabela de frequências absolutas do hobby preferido dos alunos .....	202
Figura 117 - Atividade de Estudo do Meio: cartazes dos sinais de trânsito.....	203

Figura 118 - Atividade do livro <i>A Árvore dos Rebuçados</i> : “Árvore dos Rebuçados” .....	203
Figura 119 - Atividade de Natal: Árvore de Natal elaborada com material reciclado .....	204
Figura 120 - Atividade de Natal: placard construído com pacotes de leite e de sumo .....	204
Figura 121 - Atividade do Dia de Reis: coroas .....	205
Figura 122 - Atividade de Matemática: alunos a explorarem a folha de pontos.....	205
Figura 123 - Atividade de Matemática: Tangram .....	205
Figura 124 - Teatro da “História da Carochinha”: alunos a colorir a janela.....	206
Figura 125 - Teatro da “História da Carochinha”: máscara do João Ratão .....	206
Figura 126 - Teatro da “História da Carochinha”: máscara da Carochinha.....	207
Figura 127 - Cartaz sobre a importância da água.....	208
Figura 128 - Produto final da atividade sobre a importância da água com mensagens de poupança.....	209
Figura 129 - Experiência sobre o Ciclo da Água: evaporação.....	209
Figura 130 - Experiência sobre o Ciclo da Água: condensação.....	210
Figura 131 - Experiência sobre o Ciclo da Água: precipitação .....	210
Figura 132 - Flanelógrafo sobre o Ciclo da Água.....	211
Figura 133 – Cartaz de incentivo à poupança da água.....	211
Figura 134 - Alunos a colocar cartaz de incentivo à poupança da água na casa de banho .....	212
Figura 135- Visita de estudo: chegada à Universidade de Coimbra e um aluno realiza a leitura do poema sobre a Universidade, da autoria dos alunos .....	215
Figura 136 - Visita de estudo: Paço Real/Faculdade de Direito .....	215
Figura 137 - Visita de estudo: símbolos das marcas dos selos dos primeiros reis de Portugal (D. Afonso Henriques e D. Sancho I) – Sé Velha .....	216

Figura 138 - Visita de estudo: interior da Sé Velha/Igreja de Santa Maria de Coimbra .....	216
Figura 139 - Visita de estudo: aluno realiza a leitura do poema sobre a Sé Velha, da autoria dos alunos.....	217
Figura 140 - Visita de estudo: casa onde José Afonso (Zeca Afonso) morava.....	217
Figura 141 - Visita de estudo: aluna realiza a leitura do poema sobre o Arco de Almedina, da autoria dos alunos .....	218
Figura 142 - Visita de estudo: maquete da antiga muralha de Coimbra .....	218
Figura 143 - Visita de estudo: Arco de Almedina.....	219
Figura 144 - Visita de estudo: Mosteiro de Santa Cruz .....	219
Figura 145 - Visita de estudo: Penedo da Saudade .....	220
Figura 146 - Visita de estudo: aluna realiza a leitura do poema sobre o Penedo da Saudade, da autoria dos alunos .....	220
Figura 147 - Avaliação do Mapa de Atividades.....	228
Figura 148 - Avaliação do Mapa de Presenças .....	228
Figura 149 - Registo de avaliação do Mapa do Tempo.....	229
Figura 150 - Consentimento informado aos pais/encarregados de educação.....	230
Figura 151 - Guião de entrevista para as crianças.....	231
Figura 152 - Questionário para os pais/encarregados de educação.....	232
Figura 153 - Questionário para a educadora cooperante.....	233
Figura 154 - Fotografia do quintal: triciclos .....	240
Figura 155 - Fotografia do quintal: bolas.....	240
Figura 156 - Fotografia do quintal: baloiço “giratório” .....	240
Figura 157 - Fotografia do quintal: baloiço .....	241
Figura 158 - Fotografia do quintal: escorrega.....	241
Figura 159 - Fotografia do refeitório dos adultos .....	242
Figura 160 - Fotografia do refeitório das crianças .....	242

Figura 161 - Fotografia da janela do refeitório .....	243
Figura 162 - Fotografia da cozinha .....	243
Figura 163 - Fotografia da Área do Faz-de-conta.....	244
Figura 164 - Fotografia da Área da Biblioteca.....	244
Figura 165 - Fotografia da Área da Expressão Plástica .....	245
Figura 166 - Fotografia da Área das Ciências.....	245
Figura 167 - Outras fotografias captadas pelas crianças .....	246
Figura 168 - Desenhos dos espaços favoritos .....	246
Figura 169 - Planta do JI.....	247
Figura 170 - Construção da "Manta Mágica" .....	247
Figura 171 - "Manta Mágica" .....	248
Figura 172 - JI: Visita de estudo à Ludoteca .....	252
Figura 173 - JI: Visita de estudo à Casa da Escrita.....	252
Figura 174 - JI: Visita de estudo ao Museu Nacional Machado de Castro .....	253

## Índice de Tabelas:

Tabela 1 - Planificação da Atividade Pontual “Elmer” .....	145
Tabela 2- Planificação da Atividade Pontual "Mãos à Obra!" .....	152
Tabela 3 – Projeto “Preto no Branco”: Planificação da Atividade “Brincar com as Mãos” .....	181
Tabela 4 – Projeto “Preto no Branco”: Planificação da Atividade “Quem sou eu?”	182
Tabela 5 – Projeto “Preto no Branco”: Planificação da Atividade “Transparente, Opaco ou Translúcido?” .....	183
Tabela 6 – Projeto “Preto no Branco”: Planificação da Atividade “A Sombra” .....	184
Tabela 7 – Projeto “Preto no Branco”: Planificação da Atividade “Observar e contornar sombras” .....	185
Tabela 8 – Avaliação do Projeto “Preto no Branco”: “As Vozes das Crianças” .....	186
Tabela 9 – Projeto “A poesia vai (na)morar por aí...”: “O que pensamos saber...”; “O que queremos saber/descobrir...”; “Onde pesquisar...” e, “O que queremos fazer...” .....	214
Tabela 10 – Abordagem de Mosaico: categorias e subcategorias .....	234
Tabela 11 – Abordagem de Mosaico: análise da categoria "Estrutura espacial do JI" .....	235
Tabela 12 – Abordagem de Mosaico: análise da categoria “Atividades” .....	237
Tabela 13 – Abordagem de Mosaico: análise da categoria “Estrutura temporal/rotinas” .....	238
Tabela 14 – Abordagem de Mosaico: análise da categoria “Relações interpessoais” .....	239
Tabela 15 – Abordagem de Mosaico: análise dos questionários efetuados aos pais/encarregados de educação .....	249

## **Abreviaturas e Siglas**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

cf. – Confira

CNE – Conselho Nacional de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

et al. – e outros

h – hora/horas

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

min – minuto/minutos

n.º – número

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

p. – página

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PISA – *Programme for International Student Assessment* (tradução: Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

pp. – páginas

s.d. – sem data

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UC – Universidade de Coimbra

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (tradução: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Vol. – Volume

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## **INTRODUÇÃO**



De acordo com o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Despacho n.º 9310/2015)<sup>1</sup>, a iniciação à prática profissional supervisionada assume um carácter transversal e operacionaliza-se nas unidades curriculares de Prática Educativa I e II. Estas unidades visam assim a integração de uma componente de Prática de Ensino Supervisionada, na vertente de estágio de natureza profissional, proporcionando competências de observação, intervenção, avaliação, reflexão, comunicação e investigação educativas.

É neste sentido que surge o presente Relatório Final para a obtenção do grau de Mestre. Aqui procuro refletir o meu percurso de formação, evidenciando o desenvolvimento de competências essenciais ao desempenho profissional como futura educadora e professora. Desta forma, este relatório expõe a minha análise crítica e reflexiva sobre os factos observados e a minha própria atuação em ambas as valências educativas. Posto isto, o presente trabalho encontra-se dividido em duas partes.

Na Parte I apresento a Contextualização e Itinerário Formativo das Práticas de Ensino Supervisionadas nas valências em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Capítulos I e II, respetivamente. Neste enquadramento, procuro explicar, de forma devidamente fundamentada, a caracterização de ambas as instituições (jardim de infância, agrupamento e escola), dos grupos de crianças, bem como a organização dos tempos pedagógicos e rotinas, das salas e dos materiais. É ainda minha intenção, nesta parte do relatório, apresentar, entre outras situações consideradas relevantes, o que foi observado e objeto de intervenção. Desta maneira, proponho ao leitor uma análise articulada dos aspetos anteriormente mencionados.

Na Parte II, encontramos quatro capítulos: Capítulo III (Experiências-chave em Educação Pré-Escolar), Capítulo IV (*As vozes das crianças*: Abordagem de Mosaico), Capítulo V (Experiências-chave em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e Capítulo VI (A singularidade das Visitas de Estudo no processo de ensino-aprendizagem: uma experiência-chave transversal). É meu intuito, neste ponto do relatório, retratar experiências marcantes e pontos-chave, vivenciados ao longo das

---

<sup>1</sup> De acordo com o disposto no Artigo 61.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, o presente Despacho determina a publicação da estrutura curricular e do plano de estudos do 2.º Ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a ministrar pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Práticas de Ensino Supervisionadas. Assim sendo, no Capítulo III, apresento duas experiências-chave intituladas “O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa” e “A importância da Reunião de Conselho”. A propósito do Capítulo IV, fazendo uso de um estudo de caso como estratégia de investigação, procuro averiguar quais as perspetivas das crianças em relação aos espaços do jardim de infância. No Capítulo V, foram selecionadas mais duas experiências-chave denominadas: “Vantagens e desvantagens dos Trabalhos Para Casa” e “A prática do Reconto como promoção da literacia”. Para evidenciar a importância das saídas ao exterior, no processo de ensino-aprendizagem, surge, assim, uma experiência-chave transversal (Capítulo VI) – e, portanto, comum a ambas as Práticas de Ensino Supervisionadas.

Nas Considerações Finais, pretendo fazer uma análise retrospectiva, assim como realizar um balanço global dos percursos concretizados, no decorrer da minha formação prática em ambos os contextos de ensino, adotando uma postura crítica e reflexiva sobre os conhecimentos adquiridos.

O título escolhido para o presente relatório, *Cooperar para aprender e Aprender para cooperar – construir uma aprendizagem partilhada e participativa*, fundamenta-se na autorreflexão efetuada durante o meu percurso formativo. Dewey (1916) refere que “não há, na pedagogia tradicional, defeito mais grave que tornar o aluno incapaz de cooperar activamente” (citado em Lopes e Silva, 2009, p. 9). Deste modo, em ambas as valências educativas, embora de forma mais consistente em contexto de jardim de infância, devido ao modelo curricular em vigor, Movimento da Escola Moderna, pretendeu-se que as crianças e os alunos conseguissem na generalidade aprender a cooperar, ajudando-se reciprocamente e, ao cooperar, que revivessem, partilhassem e aprendessem em conjunto.

## **PARTE I**

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



## **Capítulo I – Contextualização e Itinerário Formativo da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar**

No presente capítulo, efetuou-se uma análise global dos aspetos relacionados com o Contexto Educativo e Itinerário Formativo vivenciados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar (EPE).

Na Contextualização é descrita a caracterização da instituição e respetivo contexto educativo no que se refere à organização dos espaços e materiais, bem como dos tempos e rotinas. Consta ainda a caracterização do grupo de crianças.

No que concerne ao Itinerário Formativo, apresenta-se a análise e descrição cronológica das etapas percorridas durante a PES em EPE.

Pretende-se assim descrever e analisar aspetos relevantes associados à PES e concretizar uma análise devidamente fundamentada.

### **1. Contextualização**

#### **1.1. Caracterização e organização da instituição<sup>2</sup>**

O jardim de infância onde realizei a PES pertence a uma Instituição Particular de Solidariedade Social, a qual iniciou as suas atividades em 1997. Porém, só em 1999 entrou em funcionamento, tendo assumido a gestão de um jardim de infância e, em 2002, de uma creche.

O estabelecimento enquadra-se num contexto sociogeográfico urbano, situado no centro histórico da cidade de Coimbra, abrangendo as famílias que residem e trabalham na sua área geográfica. A instituição compreende dois imóveis, o edifício-sede e um segundo edifício, possuindo duas valências em funcionamento: a creche e o jardim de infância, com capacidade para receber uma população no total de cento e trinta crianças. Ambas as instalações possuem espaços exteriores.

No que diz respeito ao horário de funcionamento, a instituição inicia a sua atividade às 07h45min e encerra às 19h45min.

Relativamente à equipa educativa, com funções na valência de jardim de infância, esta é composta por três educadoras de infância, em que uma assume a

---

<sup>2</sup> A informação presente neste ponto resultou da súmula e análise do Projeto Educativo da instituição.

função de coordenadora pedagógica, e três assistentes operacionais. Ainda contamos com o presidente e os membros da direção, uma escriturária, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha e duas auxiliares de serviços gerais.

Nas salas de atividades, as crianças e as educadoras dispõem de vários materiais didáticos. Destaco que todo o equipamento e materiais presentes no estabelecimento em referência encontram-se em conformidade com os parâmetros e as normas de segurança mencionados na legislação, ajustando-se às necessidades e especificidades das diversas faixas etárias.

O Projeto Educativo deste jardim de infância rege-se pelos princípios do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM)<sup>3</sup>.

Analogamente à relação estabelecida com os encarregados de educação, as educadoras reservam-lhes um horário de atendimento semanal. Para além disto, estes participam ativamente na vida da instituição.

Relativamente ao meio envolvente, as saídas ao exterior são frequentes, proporcionando às crianças um contacto direto com a comunidade e um conjunto de experiências enriquecedoras.

## **1.2. Caracterização do grupo de crianças<sup>4</sup>**

Segundo o Ministério da Educação (ME) (1997), “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades [...] são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 25).

O grupo era constituído por vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, das quais treze eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. Apesar de todas nascidas no ano 2009, existiam grandes diferenças entre elas, pois havia crianças que eram bastante mais novas em meses do que outras, o que nos apresentava um panorama muito diversificado em maturidade e níveis de desenvolvimento.

---

<sup>3</sup> O MEM é analisado de forma aprofundada na Parte II do presente Relatório, no Capítulo III, páginas 51-58. Recomendo ao leitor a consulta do *web site* oficial do MEM em: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>.

<sup>4</sup> Dados extraídos do Projeto Curricular de Grupo.

Os encarregados de educação eram oriundos de meios socioeconómicos muito diferenciados, em que alguns possuíam o grau académico de licenciatura ou mestrado e outros desempenhavam profissões não qualificadas.

As crianças eram ativas, curiosas e autónomas. Relevo em particular a autonomia deste grupo, uma vez que era a partir desta que as crianças tomavam deliberações, assumindo gradualmente responsabilidades e deveres, tanto a nível individual como coletivo (ME, 1997).

No geral, evidenciavam determinadas competências cognitivas, embora algumas crianças necessitassem de apoio individual, nomeadamente ao nível da linguagem e da motricidade fina.

Como estavam habituadas a fomentar diversos projetos, os seus interesses abrangiam inúmeras temáticas. Contudo, notou-se uma preferência pela Área de Conhecimento do Mundo e Domínios da Expressão Plástica e da Expressão Dramática.

Inerente às relações interpessoais, verificou-se que as crianças estabeleciam uma relação de confiança, entreajuda, companheirismo, afetividade e respeito para com os adultos e seus pares.

### **1.3. Organização dos espaços e dos materiais**

Para Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), a sala de atividades deve ser entendida como:

Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente. (p. 11)

Assim sendo, a sala de atividades estava bem organizada e definida, uma vez que as suas áreas encontravam-se devidamente identificadas, fornecendo às crianças “dados visuais, olfactivos, quinésicos, tácteis, auditivos que, situados e fixados num lugar próprio e distintivo, caracterizam e descrevem literalmente o tipo de atividades que ali se podem ou devem desenvolver” (Ferreira, 2004, p. 84). Assim, a

organização do espaço possibilitava ao grupo a sua deslocação livre e o planeamento autónomo do seu trabalho.

O espaço era regulado através de instrumentos de pilotagem que orientavam as crianças e guiavam a sua ação na sala de atividades. Entendemos por instrumentos de pilotagem: o Mapa de Presenças, o Mapa de Atividades, o Diário de Grupo, o Mapa de Regras, o Quadro de Distribuição de Tarefas e a Lista dos Projetos (cf. Apêndice I, figuras de 1 a 6). Trata-se de técnicas privilegiadas em espaço educativo segundo o MEM. Niza (1996) refere os instrumentos de pilotagem como “informantes da regulação formativa” (citado em Folque, 2012, p. 55), ou seja, têm como finalidade “auxiliar a organização do grupo durante as actividades, possuindo ainda o carácter de perdurar informações sobre o que já aconteceu” (Garcia, 2010, p. 10).

Segundo Niza (2013) e de acordo com o MEM, o espaço divide-se em seis áreas básicas de atividades e de um núcleo central polivalente para trabalho coletivo. A sala de atividades onde decorreu a PES era composta pelas seguintes áreas: Área do Faz-de-conta, Área da Escrita, Área das Ciências, Área da Matemática, Área da Expressão Plástica e Área da Biblioteca (cf. Apêndice II, figuras de 7 a 12).

Para além destas áreas, ainda existiam a Área do Computador e a Área do Cavalete (cf. Apêndice II, figuras 13 e 14). A Área da Expressão Plástica era, também, utilizada como Área Central Polivalente.

Cada uma das áreas mencionadas oferecia material lúdico e pedagógico variado e estimulante, que se adequava à faixa etária do grupo.

O mobiliário encontrava-se disposto ao nível das crianças, para conseguirem aceder facilmente aos materiais, tornando-as por conseguinte mais autónomas, pois “o acesso aos materiais, a liberdade para os manipular, transformar e combinar ao seu desejo e o tempo para o fazer, são aspectos absolutamente essenciais ao processo de descoberta” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 40).

Os trabalhos desenvolvidos estavam afixados nas paredes da sala, documentando as aprendizagens do grupo. Desta maneira, valorizavam-se as suas produções, “utilizando as paredes como expositores permanentes onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (Niza, 2013, p. 151).

Neste jardim de infância existe ainda um espaço exterior, um Quintal (cf. Apêndice III, figura 15). É de referir a importância dos espaços exteriores à sala de atividades como impulsionadores do desenvolvimento das crianças, na medida em que estes devem ser encarados como uma continuação da sala, possibilitando um conjunto de experiências valorativas de aprendizagem (Spodek e Saracho, 1998).

Os espaços eram passíveis de serem alterados consoante as necessidades, os interesses e a evolução das crianças (ME, 1997).

Concluindo, a presente organização do espaço permitia o desenvolvimento de um leque diversificado de atividades e uma maior autonomia por parte das crianças, resultando num ambiente rico, agradável e estimulante.

#### **1.4. Organização do tempo pedagógico e das rotinas**

A organização do tempo encontrava-se expressa na Agenda Semanal e refletia as orientações do MEM (cf. Apêndice IV, figura 16). Deste modo, o quotidiano nesta sala cumpria momentos distintos e possibilitava interações diversas. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013):

Ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o grupo todo [...] pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades. (p. 46)

Na verdade, a prática pedagógica assentava numa rotina diária que estruturava o trabalho a desenvolver com o grupo. O tempo encontrava-se organizado da seguinte forma: Tempo de Acolhimento em Conselho, Tempo de Trabalho Autónomo/ Trabalho de Projeto, Tempo de Trabalho participado pelo Grupo/Animação Cultural e Tempo das Comunicações.

No Tempo de Acolhimento em Conselho, o grupo reunia-se na Área Central Polivalente, com o objetivo de organizar o seu plano diário a partir dos diferentes instrumentos de pilotagem, como sejam o Mapa de Presenças, o Mapa de Atividades e o Quadro de Distribuição de Tarefas. O estado do tempo era ilustrado no Calendário pelos pares responsáveis (cf. Apêndice IV, figura 17). Durante o ano, podiam surgir novas tarefas, como dar comida a um animal. Neste caso concreto, os

pares cuidavam de dois peixes e uma tartaruga (cf. Apêndice IV, figura 18). Era neste tempo que, muitas vezes, apareciam ideias para novos projetos cujos registos eram anotados na Lista de Projetos. Além disso, as crianças partilhavam as suas experiências, mostrando o que traziam de casa, e a educadora, que assumia o papel de secretária, registava as suas falas no quadro “Quero mostrar, contar ou escrever” (cf. Apêndice IV, figura 19). Assim, através destes relatos produziam-se textos ilustrados pelas crianças que eram expostos na sala de atividades (cf. Apêndice IV, figuras de 20 a 22). À segunda-feira, era preenchida a coluna “Queremos” no Diário de Grupo com algumas atividades que se iriam concretizar ao longo da semana.

Dentro do Tempo de Trabalho Autónomo/ Trabalho de Projeto, as crianças tinham autonomia para escolher quais as atividades que queriam realizar nas diversas áreas da sala ou desenvolver algum projeto<sup>5</sup>.

No Tempo das Comunicações, as crianças mostravam os seus trabalhos bem como os projetos desenvolvidos aos colegas, a outros grupos, às famílias e a outros intervenientes na comunidade, assumindo-se este tempo como veículo de comunicação para a difusão e partilha dos produtos culturais. Neste sentido, a melhor forma de aprender era estar em contacto direto com os outros, o que ajudava a organizar o pensamento/conhecimento, contribuindo através da partilha e da cooperação para a aprendizagem de todos os intervenientes no processo educativo (Niza, 2013).

Normalmente, no período da tarde existia o Tempo de Trabalho participado pelo Grupo/Animação Cultural. Este tempo destinava-se à realização de atividades em torno das expressões dramática, motora e musical, de saídas ao exterior e de visitas das famílias e de outros membros da comunidade à sala. Nas tardes de sexta-feira, o grupo debatia as ocorrências escritas no Diário de Grupo

---

<sup>5</sup> Moura e Barbosa (2006) apresentam-nos uma proposta dos vários tipos de projetos que podem ocorrer no campo da educação. Neste sentido, os projetos envolviam o grupo todo ou só um pequeno grupo, nos quais as crianças podiam investigar sobre assuntos do seu interesse e curiosidade, pondo em prática o método científico, executando qualquer plano que tinham em mente ou criando algo para intervir na comunidade envolvente (Projetos de Estudo, Execução ou Intervenção).

inscritas nas colunas “Não Gostámos”, “Gostámos” e “Fizemos”. Era através da leitura do Diário que se estabeleciam regras e se resolviam possíveis conflitos<sup>6</sup>.

Em suma, a gestão das rotinas processava-se de forma flexível e de acordo com as necessidades das crianças, sendo uma rotina acima de tudo respeitadora das suas motivações. Os diferentes momentos da rotina estavam bem explícitos e eram familiares às crianças que gradualmente se iam apropriando das referências temporais, pois “aprendem a antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências diárias” (Spodek e Saracho, 1998, p. 136). Desta forma, o quotidiano do grupo “passa a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia” (Zabalza, 1998b, p. 52).

## **2. Itinerário Formativo**

O Itinerário Formativo englobou três etapas, nomeadamente as Fases de Ambientação, de Integração e de Implementação.

Neste ponto do relatório pretendo realçar as práticas desenvolvidas e aspetos relevantes experienciados no decurso da nossa<sup>7</sup> PES em EPE, tendo em conta a sequência temporal das fases supramencionadas.

### **2.1. Fase de Ambientação**

A Fase de Ambientação propunha que os estagiários realizassem uma observação refletida e fundamentada do contexto educativo, conduzindo a uma integração progressiva, pois “observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1994, p. 29).

A observação foi fundamental, na medida em que, como menciona Oliveira-Formosinho (2013):

Através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo que gosta e aquilo de que não gosta, [...] o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e

---

<sup>6</sup> A Reunião de Conselho é analisada de forma aprofundada na Parte II do presente Relatório, no Capítulo III, páginas 59-61.

<sup>7</sup> A partir deste momento, ao utilizar a primeira pessoa do plural, refiro-me a mim e à minha colega de estágio.

o que pode vir a ser. Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. (p. 77)

Ao longo deste percurso, assumimos uma atitude de observadoras atentas e participantes, que não se cingiu apenas a esta fase, mas que esteve presente de forma contínua. Note-se que, na observação participante, os observadores assumem um papel ativo na recolha dos dados sobre os fenómenos em análise, intervindo nos processos que observam e avaliam (Gómez, Flores e Jiménez, 1999).

Posto isto, antes de começarmos a intervir, foi necessário conhecermos a instituição e recolhermos informações sobre os seus membros. Por conseguinte, foi realizada uma análise ao Projeto Curricular de Grupo e ao Projeto Educativo. Esta fase também foi relevante na recolha de informações sobre o MEM, através da consulta e pesquisa de autores de referência.

Foi igualmente um momento privilegiado para observarmos o contexto pedagógico: organização do espaço/materiais e dos tempos/rotinas; da ação da educadora cooperante; das interações e relações estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e a educadora cooperante; e do envolvimento dos encarregados de educação e da comunidade na aprendizagem das crianças.

No que concerne à organização do tempo e do espaço educativo, esta é fulcral no desenvolvimento da autonomia das crianças pois “só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido” (Cardona, 1999, p. 136). Partindo das observações realizadas, a organização do tempo e do espaço decorria de forma flexível, visando a construção de uma estrutura promotora de aprendizagens que era marcada pela ênfase colocada no desenvolvimento da autonomia das crianças. Neste sentido, as rotinas articulavam-se com os espaços educativos, onde eram explorados instrumentos e dispositivos que auxiliavam o modelo curricular do MEM, possibilitando a autonomia do grupo nos tempos de atividades e projetos e fomentando a cooperação e a comunicação.

No que diz respeito à educadora cooperante, esta orientava-se por uma ação educativa que ia ao encontro dos pressupostos pedagógicos do MEM. Niza (2013) afirma que os educadores neste modelo “se assumem como promotores da

organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (p. 158). A educadora cooperante colocava em prática este conceito de participação orientada, proporcionando a liberdade ao grupo e o desenvolvimento de trabalhos de forma autónoma. Assim, correspondia às necessidades de autonomia e privacidade das crianças e adequava os níveis de desafio na sua oferta educativa. Na sua prática respondia de forma estimulante e era conhecedora das necessidades e características do grupo. A abordagem à criança era realizada em grande grupo, nunca descurando uma atenção individualizada. Planificava com o grupo as atividades e projetos, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Neste sentido, assumia o papel de mediadora, orientadora e problematizadora, não dando respostas imediatas mas questionando e sustentando as atividades.

É de salientar que a empatia estabelecida desde cedo com as crianças facilitou o nosso trabalho pois “quando o adulto reflecte sobre a qualidade das relações que estabelece com a(s) criança(s), desenvolve não apenas a capacidade de avaliar as interações, mas também de corrigir a qualidade das suas intervenções” (Portugal e Laevers, 2010, p. 86). O grupo mostrou-se sempre recetivo à nossa presença na sala, o que resultou num conjunto de conversas informais, na nossa participação em algumas brincadeiras e na cooperação nas diversas atividades e projetos, viabilizando portanto uma observação mais rica das dinâmicas existentes.

A forma como as crianças comunicavam e brincavam entre si permitiu-nos traçar um perfil mais consistente das suas características e perceber melhor as interações e relações estabelecidas com os seus pares. De facto, escutar as vozes das crianças foi essencial em toda a PES, na medida em que “a voz da criança é uma voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica [...]. Partir do interesse da criança, da sua voz, fundamenta-se [...] a sua capacidade como construtora de conhecimento, capaz de coparticipar na aprendizagem” (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p. 72).

As brincadeiras das crianças assumiram um papel de destaque nesta fase, já que “brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades” (Moyles, 2002, p. 12). Assim, as

brincadeiras desafiavam-nas a descobrirem e a compreenderem a realidade que as rodeava, permitindo-nos perceber as interpretações que faziam dessa realidade.

No que diz respeito aos contactos estabelecidos com os encarregados de educação e com a comunidade, podia dizer-se que este jardim de infância favorecia de forma muito próxima e positiva essas relações. Spodek e Saracho (1998) afirmam que “a troca e o compartilhamento de informações são um veículo para a aproximação entre os pais e a equipe e para a construção de laços de camaradagem e de um senso de entendimento mútuo” (p. 167). Assim sendo, tanto os encarregados de educação como a comunidade eram frequentemente convidados a participar em atividades e projetos, privilegiando desta forma as trocas e partilhas de informação (cf. Apêndice V).

Em última análise, a observação não só nos possibilitou compreender as dinâmicas estabelecidas no seio do grupo, como também na sala de atividades. À medida que nos íamos apropriando do modelo do MEM, observando os espaços e as rotinas e relacionando-nos com as crianças, (re)pensámos e refletimos como deveríamos adequar a nossa ação neste espaço e com este grupo. Deste modo, tentámos proporcionar-lhes vivências ricas e que fossem ao encontro dos seus reais interesses e necessidades, pois a observação serve de alicerce “à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p. 25).

## **2.2. Fase de Integração**

A Fase de Integração consistiu no desempenho de tarefas pontuais, ou seja, no desenvolvimento de práticas pedagogicamente contextualizadas.

As planificações foram produzidas em parceria com a minha colega da PES e com a educadora cooperante, tendo em conta uma reflexão coletiva sobre as intenções educativas a atingir e as formas de adequá-las ao grupo. O trabalho de equipa foi preponderante, sendo sempre encarado como um “factor de enriquecimento da formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de

saberes e de experiências” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação, 2001)<sup>8</sup>.

Planificámos com e para as crianças, propondo atividades estimulantes e desafiantes. Promovemos, também, a sua participação ativa, dado que:

O trabalho do jardim de infância tem que ser pensado de forma a respeitar as características individuais de cada criança, o que só é possível se lhes for possibilitada uma participação ativa, na organização e no desenvolvimento das diferentes atividades desenvolvidas. (Cardona, 1999, p. 137)

A observação efetuada relativamente às características, interesses e necessidades do grupo e da criança na sua individualidade, possibilitou o planeamento de um conjunto de atividades de valor significativo. O(a) educador(a) observador(a) “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto- Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação, 2001).

Posto isto, foram realizadas, a par das inúmeras atividades e projetos que já se encontravam a desenvolver, duas Atividades Pontuais que se integraram nas dinâmicas presentes na Agenda Semanal. Logo tivemos sempre em ponderação a articulação e integração dos saberes. Esta ideia é sustentada pelo ME (1997) ao afirmar que “o planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação” (p. 26). Deste modo, todas as Áreas de Conteúdo contempladas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE)<sup>9</sup> foram abordadas. No entanto, foi privilegiada a Área de Expressão e Comunicação com maior incidência nos Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Expressão Plástica e da Matemática (cf. Apêndice VI, tabela 1; cf. Apêndice VII, tabela 2).

---

<sup>8</sup> O Decreto de Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, aprova o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

<sup>9</sup> As OCEPE integram um conjunto de princípios que fundamentam e apoiam as decisões dos educadores de infância na condução do seu processo educativo. Constituem, portanto, “uma referência comum para todos os Educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa” (ME, 1997, p. 13).

Com a Atividade “Elmer”<sup>10</sup>, proporcionámos às crianças o contacto próximo com o livro infantil. Riscado (2001) salienta a relevância da qualidade da literatura infantil na formação das crianças, apresentando-a como “um elemento fulcral para a modelagem e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos e interventivos” (p. 2). Também o ME (1997) refere que “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p. 70).

Contudo, não podemos esquecer que a obra literária pode e deve contribuir para o desenvolvimento global das crianças. Os nossos objetivos na escolha deste livro não foram em vão pois, num modelo curricular como o MEM, o crescimento holístico das crianças encontra-se estritamente ligado ao seu desenvolvimento social e moral. Neste sentido, a literatura infantil foi um recurso eficaz para explorar as questões relacionadas com o respeito pela diversidade e pela diferença.

Note-se que a história em questão enquadra-se na categoria que Marques e Borges (2012) designam por “narrativas metafóricas no tratamento da diferença” (p. 100). De facto, a utilização pedagógica deste livro permitiu-nos desenvolver um trabalho enriquecedor, já que nos possibilitou mostrar às crianças que as pessoas devem aceitar-se como são. Assim, a partir da história concreta do elefante Elmer desmistificámos a metáfora da diferença.

As crianças gostaram da história, conseguiram estabelecer a sequência temporal dos acontecimentos da mesma e retiraram uma moralidade: somos todos diferentes, mas cada um tem o seu valor. Efetivamente, a vida em comunidade implica o confronto de ideias e a solução de problemas, o que permite uma tomada de consciência, incrementando a tolerância, a compreensão e o respeito pela diferença (ME, 1997) (cf. Apêndice VI, figura 30).

Para finalizar a atividade, propusemos às crianças que imaginassem que seriam um elefante, que iriam festejar o “Dia do Elmer”<sup>11</sup> e que desenhassem como se iriam pintar nesse dia. As crianças desenharam, recorrendo a vários materiais, e

---

<sup>10</sup> McKee, D. (1997). *ELMER*. Lisboa: Caminho.

O livro *Elmer* narra a história de um elefante diferente de todos os outros. Enquanto todos os elefantes são cinzentos, Elmer é colorido, tem um quadrado de cada cor, mas, um dia, quis ser igual a todos os outros elefantes.

<sup>11</sup> No “Dia do Elmer”, todos os elefantes se pintam de cores diferentes menos o Elmer que fica “cor de elefante”.

mostraram-se entusiasmadas com as suas produções no Tempo das Comunicações (cf. Apêndice VI, figura 31). A este respeito, Velosa (2014) refere que ouvir histórias e analisar as ilustrações é essencial, pois despoleta na criança a sua vontade criadora para manifestar, através do desenho, o aspeto que foi mais marcante para si. Desta forma, experimenta diferentes técnicas de expressão plástica o que promove o desenvolvimento da sua liberdade criativa.

A Atividade “Mãos à obra!” facultou um trabalho privilegiado no Domínio da Matemática e na Área de Conteúdo de Conhecimento do Mundo. A história “Mãos à obra!”, da nossa autoria, fazia uma abordagem não só aos materiais utilizados na construção dos espaços das casas como também aos profissionais que executavam este tipo de trabalho. Esta história impulsionou o início desta atividade (cf. Apêndice VII, figura 32).

A atividade ficou marcada pela visita de estudo realizada à Secção de Projetos da Câmara Municipal de Coimbra, pelo entusiasmo das crianças e pela consolidação de saberes (cf. Apêndice VII, figuras de 33 a 37). Saliento a importância das saídas ao exterior, uma vez que “são a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração com a comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças” (Niza, 2013, p. 157).

No decorrer desta atividade, o desenho da planta do jardim de infância possibilitou um trabalho consistente no âmbito da Geometria. Segundo Mendes e Delgado (2008), as crianças adquirem noções espaciais e alguns conceitos geométricos desde tenra idade. Esta tarefa implicou que olhassem para os limites da planta, que identificassem os espaços da instituição e que os desenhassem. Trabalhámos assim a visualização espacial, um conceito essencial da Geometria. Neste contexto, o ensino e aprendizagem da Geometria na EPE deve permitir “especificar localizações e descrever relações espaciais recorrendo à geometria de coordenadas e a outros sistemas de representação” (Mendes e Delgado, 2008, p. 10). Todas as crianças foram envolvidas nos desenhos dos elementos que compõem cada espaço do jardim de infância (cf. Apêndice VII, figuras de 38 a 42).

Conforme os mesmos autores, “as crianças têm curiosidade para perceberem o espaço à sua volta e identificar pontos de referência” (Mendes e

Delgado, 2008, p. 16). Assim sendo, terminada a atividade, constatámos que algumas crianças tiveram a iniciativa de produzir a sua própria planta do jardim de infância (cf. Apêndice VII, figura 43).

Com a Atividade “Mãos à obra!”, estimulámos as crianças e assumimos o papel de mediadoras, não dando respostas imediatas, questionando e sustentando a atividade, pois a aprendizagem da Matemática na EPE implica que o(a) educador(a) “apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (ME, 1997, p. 74).

Em ambas as Atividades Pontuais tentámos fazer uma leitura expressiva e clara para captar a curiosidade e a atenção do grupo, na medida em que a forma como os educadores leem para as crianças constitui uma referência e um exemplo de como e para que serve a leitura (ME, 1997).

Neste sentido, também incidimos sobre a leitura iconográfica, salvaguardando o poder esclarecedor da ilustração/imagem. De facto, a ilustração possibilita à criança não só a fruição estética e a compreensão da leitura, mas também infere novos sentidos e significados na história que ouve/lê e, por isso, a sua leitura e interpretação não se deve desvincular da do texto (Mergulhão, 2008). A projeção das ilustrações do livro *Elmer* e da história “Mãos à obra!” em grande plano foi benéfica. As crianças entenderam as histórias e fizeram uma análise antecipada das mesmas, apoiando-se na visualização das ilustrações e mantendo-se mais atentas. À medida que líamos as histórias, fazíamos indagações a respeito das imagens/ilustrações e das próprias histórias, levando o grupo a participar e estimulando a sua oralidade e curiosidade.

A Atividade “Mãos à obra!” surgiu a partir da observação dos trabalhos de algumas crianças. De referir que “a construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo e têm como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas da criança” (ME, 1997, p. 73). Deste modo, enfatiza-se o papel dos educadores, que deve partir de situações experienciadas pelas crianças, para desenvolver o pensamento matemático bem como o raciocínio lógico, tendo como intuito primordial consolidar e sistematizar as noções matemáticas (ME, 1997). Notámos que era constante, por parte de algumas crianças, o interesse pela temática da atividade pelo que recorriam ao desenho e aos blocos lógicos para representar

casas e prédios. Para além disso, dois dos pais destas crianças trabalhavam no local da visita de estudo, o que permitiu uma aprendizagem contextualizada e uma aproximação direta à comunidade e à família, favorecendo as trocas e as partilhas de informação.

Considero que estes fatores acima expostos contribuíram para o sucesso da realização das atividades pois, o facto de terem partido dos seus interesses e curiosidades, aumentou a significância para o grupo.

Ao longo deste percurso, foi privilegiada a abordagem em grande grupo embora nunca se tenha descurado uma atenção individualizada.

A par destas duas atividades, foram desenvolvidas, em parceria com a educadora cooperante, atividades relacionadas com o Dia do Pai (cf. Apêndice VIII), o Dia da Mãe (cf. Apêndice IX) e a Atividade “O Peso” (cf. Apêndice X). Foram, também, concretizadas atividades associadas aos Projetos “Os Castelos” (cf. Apêndice XI) e “Descobrimientos Portugueses” (cf. Apêndice XII).

Concluindo, procurámos nesta fase propor um conjunto de experiências gratificantes e desafiadoras “de modo a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (ME, 1997, p. 26).

### **2.3. Fase de Implementação – Projeto “Preto no Branco”**

A Fase de Implementação consistiu no desenvolvimento e na gestão de um projeto. Assim, sustentámos a nossa ação na ética subentendida pela pedagogia de projeto que reconhece a criança como “um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Vasconcelos, 1998, p. 133). Ao favorecer a participação ativa das crianças e a interação social entre elas e os adultos, o trabalho de projeto viabiliza a construção conjunta do conhecimento, distanciando-se portanto da “visão individualista do desenvolvimento infantil” (Folque, 1999, p. 5). Desta forma, motiva uma aprendizagem que se centra nas experiências, interesses e vivências dos intervenientes e num “profundo respeito pela criança” (Vasconcelos, 1998, p. 133).

No MEM, os projetos promovem a aprendizagem cooperativa, incentivam a criatividade e o levantamento de hipóteses, dando voz às crianças que assumem um

papel ativo e preponderante na construção do seu próprio saber. Os projetos segundo este modelo curricular situam-se, portanto, numa lógica de compromisso com o mundo e com a vida. Xarepe (2001) concorda com esta ideia, afirmando que:

Os alunos, orientados para a resolução dos problemas e das dificuldades, aprendem pela descoberta, procurando as respostas para as suas questões, refletindo sobre a acção, trabalhando em cooperação, provocando novas questões num processo de desenvolvimento espiralado em que todos os intervenientes se fazem mais cultos e melhores cidadãos. (p. 4)

O trabalho de projeto que pretendo relatar foi desenvolvido em quatro fases, com a seguinte sequência: 1. Situação desencadeadora e Definição do problema; 2. Planificação e Desenvolvimento do trabalho; 3. Execução; 4. Divulgação e Avaliação.

No decorrer deste projeto, todas as Áreas de Conteúdo contempladas nas OCEPE foram abordadas. No entanto, foram privilegiadas as Áreas de Conhecimento do Mundo, de Formação Pessoal e Social e, na Área de Expressão e Comunicação, os Domínios da Expressão Dramática, da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Segundo Martins et al. (2009), “as crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia” (p. 12). Neste sentido, o presente projeto surgiu num momento de observação e análise em grande grupo das fotografias captadas pelas crianças na instituição, no decorrer das atividades acerca da Abordagem de Mosaico<sup>12</sup>. Numa das fotografias, aparecia uma criança a fazer uma sombra com as mãos (cf. Apêndice XIII, figura 60). Tornou-se evidente o interesse do grupo pela fotografia. Assim, procurámos questioná-lo e discutir ideias, despertando a sua curiosidade. Todos queriam desvendar os mistérios da sombra. Estavam criados os requisitos para iniciar o projeto que denominámos – “Preto no Branco”.

Os educadores têm um papel preponderante na aprendizagem das Ciências, contextualizando-a, fomentando o interesse e o desejo das crianças em saber mais sobre determinado assunto (ME, 1997). Entendemos que o tema interessava ao grupo e assim formulámos os objetivos deste projeto: estimular o desenvolvimento de

---

<sup>12</sup> A Abordagem de Mosaico é analisada de forma aprofundada na Parte II do presente Relatório, no Capítulo IV, páginas 63-78.

atitudes científicas e de hábitos de pesquisa, a partir do estudo do fenómeno da sombra; oferecer um clima de descoberta, de observação e de experimentação; e proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na ajuda e na solidariedade.

Numa conversa em grande grupo, deu-se voz às crianças percebendo quais eram as suas representações/noções sobre a sombra, uma vez que “o ponto principal da primeira fase do trabalho de projeto é estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico” (Katz e Chard, 1997, p. 172).

Questionando as crianças acerca do que gostariam de saber/descobrir sobre a sombra, surgiram três perguntas fundamentais: “O que é a sombra?”, “Por que aparecem as sombras?” e “O que podemos fazer com as sombras?”.

No que diz respeito à segunda fase do projeto, perguntámos às crianças onde queriam pesquisar e encontrar respostas para as dúvidas sobre a sombra, sendo apresentada uma sugestão: “ver na Internet”.

Depois de terem decidido qual seria o meio de pesquisa, foi-lhes perguntado que atividades gostariam de desenvolver. Obtivemos as seguintes propostas: “fazer sombras com as mãos”, “fotografar as sombras do nosso corpo”, “fazer experiências com as sombras” e “um teatro de sombras” (cf. Apêndice XIII, figura 61).

Para além destas propostas, procurámos incentivar e estimular o grupo a alcançar novos desafios. Deste modo, propusemos algumas experiências de índole mais exploratória e científica. Neste contexto, a Área de Conhecimento do Mundo deverá contemplar o contacto com a atividade e a metodologia das ciências, o que incitará a atitude científica e experimental das crianças (ME, 1997). Esta opção tornou-se crucial no desenrolar do projeto, visto que a exploração livre e a curiosidade intrínseca das crianças suscitaram algumas dúvidas, sobre as quais procurámos dar resposta.

Neste projeto, planeámos com as crianças “intuindo visões de futuro, legitimando a incerteza e o invisível, afirmando o imprevisível” (Vasconcelos, 1998, p. 144). Assim, surgiram de forma integrada e gradual as seguintes atividades: Atividade 1: “Brincar com as mãos”; Atividade 2: “Quem sou eu?”; Atividade 3: “Transparente, Opaco ou Translúcido?”; Atividade 4: “A Sombra”; Atividade 5:

“Observar e contornar sombras”; e Atividade 6: “Teatro de sombras da história *A que sabe a lua?*” (cf. Apêndice XIII, tabelas de 3 a 7).

Na fase de execução, a pesquisa na Internet permitiu confirmar algumas ideias e noções das crianças assim como observar algumas imagens de sombras e de sombras chinesas. Uma das crianças ofereceu-se para pesquisar o que eram as sombras chinesas e outra pesquisou sombras que poderíamos fazer com as nossas mãos. Neste contexto, a ajuda dos encarregados de educação foi de extrema importância uma vez que algumas pesquisas foram realizadas no seio familiar. É de referir que, no decorrer do projeto enquanto estagiárias, também pesquisámos de forma a ampliar os nossos próprios conhecimentos e de proporcionar vivências atrativas e valorativas para as crianças. Essas recolhas de pesquisas foram compiladas num ficheiro a que chamámos Ficheiro de Sombras Chinesas (cf. Apêndice XIII, figura 62). No final da pesquisa, a comunicação assumiu um papel fundamental na partilha do que se aprendeu e descobriu, ou seja, na troca de saberes. Nos momentos da partilha, foram valorizados a predisposição e o esforço de cada criança para comunicar o que aprendeu.

Saliento que todas as atividades desenvolvidas tiveram, por parte das crianças, um carácter exploratório e livre antes de as iniciarmos. As atividades foram quase todas realizadas no salão do jardim de infância preparado para o efeito, para que não houvesse incidência de luz.

Nesta sequência, realizámos a Atividade “Brincar com as mãos”. Construámos, juntamente com as crianças, uma caixa de sombras e com uma lanterna exploraram as várias formas e figuras que podiam fazer com as sombras das mãos (cf. Apêndice XIII, figura 63). Esta atividade foi benéfica na sua globalidade, tendo o grupo usufruído do Ficheiro de Sombras Chinesas para imitar algumas das suas figuras (cf. Apêndice XIII, figuras de 64 a 66). No fim, compilámos as fotografias captadas numa cartolina (cf. Apêndice XIII, figura 67).

Na Atividade “Quem sou eu?”, utilizámos um lençol, um projetor e uma máquina fotográfica. As crianças, após uma exploração livre, colocavam-se perto do lençol e do outro lado eram fotografadas as sombras dos seus corpos (cf. Apêndice XIII, figuras 68 e 69). Trabalhámos as posições frontal e de perfil para facilitar o reconhecimento posterior pelo resto do grupo. As crianças ficaram atentas às nossas

indicações de distância, observando o efeito que as mudanças produziam. No dia seguinte, apresentámos ao grupo as fotografias para que, a partir das características físicas, pudessem reconhecer e nomear o colega que tinha sido fotografado. Durante a visualização das mesmas, as crianças foram assertivas no reconhecimento. Elaborámos um painel com as fotografias, a fim de que as crianças pudessem analisá-las e admirá-las sempre que quisessem (cf. Apêndice XIII, figura 70).

A Atividade “Transparente, Opaco ou Translúcido?” teve como finalidade levar as crianças, através da observação e da experimentação, a verificarem que nem todos os materiais deixam passar a luz de igual modo. Para explorar esta questão, disponibilizámos um conjunto de materiais diferentes e pedimos às crianças que, segurando cada um dos materiais diante dos olhos, tentassem observar através deles um determinado objeto, mantendo as distâncias. Em seguida, como forma de organizar os dados, solicitámos ao grupo que relacionasse a forma como via o objeto com a propriedade que lhe estava subjacente: opaco, transparente ou translúcido. Através de um diálogo, ajudámos o grupo a construir estes conceitos. Primeiro, agruparam os materiais: “não é possível ver o objeto”, “é possível ver o objeto de forma nítida” e “é possível ver o objeto, mas de forma pouco nítida”. Numa segunda fase, sistematizaram características comuns a todos os objetos/materiais pertencentes ao mesmo grupo. Para registar estas observações, recorremos a duas tabelas (cf. Apêndice XIII, figuras 71 e 72). As crianças conseguiram compreender os conceitos envolvidos na atividade, retiraram as suas conclusões e perceberam que a luz não passa igualmente através de todos os materiais.

Uma outra atividade surgiu de um olhar atento de uma criança que, ao estar no Quintal, nos perguntou: “Por que é que a sombra aqui está à minha frente e, quando eu me viro, fica lá atrás?”. Como forma de dar uma resposta criativa e adequada à questão, numa quarta Atividade lemos a poesia “A Sombra<sup>13</sup>” (cf. Anexo I). Por um lado, esta poesia inclui aspetos sobre a sombra que foram analisados do ponto de vista da Matemática, nomeadamente o facto de esta se alterar sempre que mudamos de posição. No Quintal, por meio da observação direta e da experimentação, as crianças retiraram as suas conclusões: “Quando estamos de

---

<sup>13</sup> Soares, L. (1999). *Poemas da mentira e da verdade*. Lisboa: Livros Horizonte.

costas para o Sol, a sombra fica à nossa frente”; “Quando estamos de frente para o Sol, a sombra fica atrás de nós”; e “Quando estamos de lado para o Sol, a sombra também fica do nosso lado” (cf. Apêndice XIII, figuras de 73 a 75). Essas conclusões e observações foram registadas numa cartolina (cf. Apêndice XIII, figuras de 76 a 79). Por outro lado, a atividade permitiu a conexão com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, considerando que “a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética” (ME, 1997, p. 67). As crianças demonstraram particular gosto em ouvir a poesia e em descobrir, repetir e escrever as palavras que rimavam (cf. Apêndice XIII, figura 80). Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que atividades como esta despoletam a sensibilidade infantil para a sonoridade e musicalidade das palavras.

Na Atividade “Observar e contornar sombras”, trabalhámos a pares no Quintal. Uma das crianças contornou a sombra do colega com giz às 12h. Numa outra hora, 17h30min, correspondente a uma inclinação diferente dos raios solares, a mesma criança colocou-se sobre o mesmo ponto e a outra criança contornou a nova sombra (cf. Apêndice XIII, figura 81). Os resultados foram duas sombras diferentes da mesma criança (cf. Apêndice XIII, figura 82). Fomentámos um momento de discussão em grande grupo sobre o comprimento das duas sombras e o facto de esta ter mudado de direção. Com esta atividade, pretendíamos que as crianças compreendessem que, dependendo do modo como nos posicionámos em relação ao sol e da hora do dia, as sombras eram maiores ou menores e mudavam de posição. Como forma de registar a experiência, utilizámos a máquina fotográfica e elaborámos uma cartolina com as fotografias da mesma onde anotámos algumas conclusões a que o grupo chegou (cf. Apêndice XIII, figuras de 83 a 85).

Na última fase deste projeto, procedemos à sua divulgação e avaliação. A divulgação do projeto foi implementada com a Atividade “Teatro de sombras da história *A que sabe a lua?*<sup>14</sup>” (cf. Apêndice XIII, figura 86). Para informar e cativar as restantes salas a verem o nosso teatro, fizemos um convite que foi entregue pelas crianças às respetivas salas antes da estreia (cf. Apêndice XIII, figura 87). A avaliação do projeto foi realizada no decurso do mesmo e, no final, foi feito um

---

<sup>14</sup> Grejniec, M. (2003). *A que sabe a lua?*. Braga: Kalandraka.

balanço global das aprendizagens. Os registos permitiram rever e avaliar todo o processo. A avaliação possibilitou às crianças recordar o começo do projeto e confrontar as suas ideias iniciais com o que aprenderam. Procurámos assim ouvir as vozes das crianças sobre o que aprenderam, o que mais gostaram, o que menos gostaram e o que acharam mais difícil (cf. Apêndice XIII, tabela 8). Neste contexto, as crianças “comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entreajuda” (Vasconcelos, 1998, p. 143).

Em suma, verificou-se que as inúmeras aprendizagens que este projeto proporcionou foram determinantes para o esclarecimento do fenómeno natural da sombra, na medida em que o grupo aprendeu as características da mesma e as condições necessárias ao seu aparecimento. Com as atividades desenvolvidas, as crianças foram ainda orientadas a procurar informação, observar, explorar, fazer comparações e retirar conclusões. Este projeto proporcionou aprendizagens significativas na Área de Formação Pessoal e Social, como sejam trabalhar em grupo, ouvir os outros a comunicar o que aprenderam, trabalhar em cooperação, o sentimento de partilhar conhecimentos, o envolvimento nas tarefas e o gosto por aprender e por descobrir.



## **Capítulo II – Contextualização e Itinerário Formativo da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No presente capítulo, debruço-me sobre os aspetos relacionados com a contextualização, nomeadamente a caracterização do agrupamento, da escola, da sala de aula e da turma. No Itinerário Formativo, são apresentadas as diferentes etapas da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

A informação relatada neste capítulo assenta numa análise refletida e fundamentada sobre dados provenientes da consulta de documentos de organização escolar<sup>15</sup>, da observação direta das aulas da professora cooperante, bem como de um conjunto de conversas informais com diversos agentes educativos do agrupamento e da escola.

### **1. Contextualização**

#### **1.1. Caracterização geral do Agrupamento**

O agrupamento foi fundado em 1970 e na época as suas salas de aula eram distribuídas em vários locais da cidade de Coimbra. Passados dois anos, foram inauguradas as atuais instalações. A sua localização na cidade de Coimbra compreende duas freguesias. Para além da Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos (sede do agrupamento), existe um jardim de infância e cinco escolas do 1.º CEB, enquadradas geograficamente e socialmente no perímetro urbano. No total possui cerca de mil cento e sessenta alunos. Quanto à equipa educativa, conta com cento e quarenta e nove professores, dois técnicos superiores, uma coordenadora técnica, dez assistentes técnicas e trinta e quatro assistentes operacionais.

A entidade executora das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social. No entanto, o apoio ao estudo é dinamizado por docentes do agrupamento e a supervisão pedagógica das AEC é efetuada de acordo com o seu Regulamento Interno.

---

<sup>15</sup> A descrição e análise apresentadas têm por base documentos que foram fornecidos pela instituição – o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades.

O agrupamento participa ativamente na vida da comunidade envolvente, convidando muitas vezes os encarregados de educação a participar nas atividades que são desenvolvidas. Deste modo, conta com o apoio das juntas de freguesia e de outras instituições da cidade.

## **1.2. Caracterização da escola**

A escola onde decorreu a PES era frequentada por duzentos e noventa e três alunos (doze turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade) provenientes de um meio socioeconómico médio/alto. Localiza-se na maior freguesia da região centro, numa zona central, que contém inúmeros serviços e comércio.

O corpo docente e não docente desta instituição era composto por uma coordenadora de estabelecimento, doze professores titulares de turma, dois professores de apoio educativo, um terapeuta da fala, um professor de Educação Moral Religiosa e Católica, um psicólogo e dois professores de Educação Especial. Nesta instituição existiam ainda seis assistentes operacionais.

As atividades escolares dividiam-se entre o período da manhã (das 9h00 às 10h30min e das 11h00 às 12h30min) e da tarde (das 14h00 às 16h00). As AEC decorriam das 16h30min às 17h30min, com um intervalo de 30 minutos.

A escola apresenta boas condições, quer ao nível estrutural quer ao nível de equipamentos e acessos. O espaço exterior, que ocupa a frente do edifício, possui um campo de jogos, um parque infantil e uma zona com mesas e cadeiras. Na parte de trás existe uma sala de arrumos, uma zona relvada e uma horta (cf. Apêndice XIV). O edifício conta com dois andares. O rés-do-chão tem cinco salas de aula, todas equipadas com quadro branco, computadores com ligação à Internet e quadro interativo. Possui ainda uma cantina, três gabinetes, uma reprografia, uma sala de arrumos e quatro casas de banho. O primeiro andar contém sete salas de aula igualmente equipadas, uma sala de professores e uma biblioteca escolar<sup>16</sup> (cf. Apêndice XV).

---

<sup>16</sup> A biblioteca escolar encontra-se incorporada no programa de Rede de Bibliotecas Escolares a nível nacional, tendo à disposição da comunidade diversos equipamentos, assim como uma grande quantidade de livros de qualidade literária.

O estabelecimento de ensino encontrava-se em conformidade com as normas de segurança, possuindo saídas de emergência, plano de evacuação, sistema de alarme, sistema anti-incêndios, climatização e acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência.

No entanto, considero que a instituição deveria ter um ginásio interior, uma vez que a ausência deste condicionava a prática desportiva dos alunos em tempo de chuva. No seu exterior, a inexistência de espaços cobertos limitava a circulação dos alunos nos dias chuvosos. Assim sendo, nestas ocasiões os alunos ficavam confinados ao pátio de entrada que apresenta dimensões muito reduzidas. Spodek e Saracho (1998) corroboram que “é recomendável que haja um pátio ou terraço coberto, para que as crianças possam brincar ao ar livre mesmo quando estiver chovendo” (p. 132).

A escola encontra-se inserida no Programa Eco-Escolas, um programa internacional da Foundation for Environmental Education que é desenvolvido em Portugal pela Associação Bandeira Azul da Europa, pretendendo promover a sua ação no âmbito da Educação Ambiental e da Educação para a Sustentabilidade.

No que diz respeito aos encarregados de educação, estes participam na vida escolar dos seus educandos. A par disto, existia uma Associação de Pais que realizava atividades em parceria com a escola e com os docentes. Saliento a importância do envolvimento parental nas atividades escolares, pois “quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças pode ir além da sala de aula, e a aprendizagem na escola e em casa podem complementar-se mutuamente” (Spodek e Saracho, 1998, p. 167).

### **1.3. Caracterização da turma**

A turma do 2.º ano era composta por vinte e seis alunos, catorze raparigas e doze rapazes, provenientes de um meio socioeconómico médio/alto.

Todos tinham sete anos de idade e tinham frequentado anteriormente o jardim de infância. Os alunos apresentavam facilidades na realização das tarefas propostas, embora persistissem alguns ritmos diferenciados de trabalho individual.

Existia uma aluna diagnosticada com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, revelando alguma desconcentração. No entanto, com a toma de um fármaco, assumia uma postura mais concentrada. Destaco outros dois alunos que apresentavam muitas dificuldades de raciocínio lógico, particularmente na resolução de problemas matemáticos, escrevendo com muitos erros ortográficos, apresentando um caligrafia impercetível, pouca fluência na leitura e um ritmo de trabalho lento.

Na generalidade, revelavam boas capacidades cognitivas nas diversas áreas curriculares, observando-se uma clara preferência pelas atividades associadas às Expressões Artísticas e Físico-Motoras e à área de conteúdo de Estudo do Meio. Eram alunos empenhados, curiosos e ávidos por saber, descobrir, investigar e experienciar novas situações. Na totalidade, mostravam alguma autonomia, responsabilidade e hábitos de trabalho.

Ao nível das atitudes e do comportamento, a turma era muito faladora, gerando momentos de distração e interpolando por vezes o discurso dos colegas e/ou adultos. Apesar disso, vivia-se um clima geral de bem-estar, segurança e entejuda.

Conclui-se, então, que a turma era bastante comunicativa, dinâmica e participativa, existindo apenas uma minoria de alunos que, por inibição e/ou insegurança, só participava quando era solicitada.

#### **1.4. Organização do espaço da sala de aula e os recursos materiais**

Arends (2008) defende que a forma como o espaço é utilizado na sala de aula confere uma especial importância no processo de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, a sala é muito espaçosa, iluminada, colorida, climatizada e adequada ao número de alunos que nela trabalhava (cf. Apêndice XVI e Apêndice XVII). De facto, a organização do espaço da sala de aula assumia um carácter importantíssimo nas dinâmicas que lá se estabeleciam e espelhava a metodologia utilizada pela professora cooperante. A este propósito, Spodek e Saracho (1998) referem que “assim como a divisão do tempo reflete o tipo de programa que um professor deseja desenvolver, o mesmo acontece com a organização da sala” (p. 126).

Realço a importância da disposição das mesas no espaço da sala, pois esta determina os padrões de comunicação e relações interpessoais, influenciando as

decisões diárias que os professores têm de tomar (Arends, 2008). Na opinião da professora cooperante, as mesas encontravam-se organizadas em três filas porque facilitava um maior controlo da turma. Esta distribuição espacial das mesas revelava ser a mais adequada “para situações nas quais os alunos devem concentrar a sua atenção no professor, na informação escrita no quadro ou projetada, quer durante a exposição de um tema, quer durante o trabalho individual no lugar” (Teixeira e Reis, 2012, p. 172). Segundo Arends (2008) e Richardson (1997), esta organização das mesas pode constituir uma barreira às abordagens de ensino participativas, as quais se centram nos alunos e dependem da sua interação. No fundo, a presente distribuição do espaço não favorece a discussão, o debate e as dinâmicas colaborativas.

A sala era rica em recursos didáticos, o que era vantajoso uma vez que estes “tornam a mensagem mais rigorosa e chamativa pois, em geral, desperta a atenção do aluno, ajudando-o, por esta via, a compreender melhor a temática” (Cardoso, 2013, p. 170). Assim sendo, a professora cooperante e os alunos tinham à sua disposição um computador, um quadro branco, um quadro interativo, um projetor, vários materiais de manipulação, como os ábacos e o material multibásico, os dicionários e os manuais escolares. O material utilizado em Expressão e Educação Plástica era facultado pela escola e reutilizado pelos alunos.

Nas paredes da sala, encontravam-se afixados alguns trabalhos da turma, documentando as aprendizagens efetuadas ao longo do ano letivo.

Assim, o ambiente geral da sala de aula era rico e estimulante quer pela quantidade quer pela qualidade de recursos e materiais didáticos aí disponíveis.

### **1.5. Regras de funcionamento**

As regras de conduta dentro da sala de aula foram negociadas com os alunos. Nesta ordem de ideias, destacam-se algumas das regras mais importantes como colocar o dedo no ar para solicitar a vez, aguardar em silêncio a sua vez de falar, ouvir e respeitar os outros, entrar e sair da sala ordeiramente, manter a sala limpa e devidamente organizada. No que diz respeito às atitudes e comportamentos, os

alunos eram avaliados através da observação direta e posterior registo em mapas de comportamento e de presença.

### **1.6. Rotinas de trabalho e gestão do tempo**

Zabalza (1992) considera as rotinas “capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e acções” (p. 174). Deste modo, atuam como “organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, subsistem a incerteza do futuro” (Zabalza, 1998a, p. 52).

Assim sendo, num esquema temporal rotativo, eram distribuídas tarefas por vários alunos, de forma a responsabilizá-los pela logística do tempo letivo. Essas tarefas consistiam em distribuir os cadernos, os manuais, o leite escolar e o pão pelos colegas antes do intervalo, ficar responsável pela organização da sala, distribuir as fichas da professora, entre outras.

Diariamente, dois ou três alunos, no período da manhã, realizavam o reconto de livros por eles escolhidos. Através desta dinâmica, a professora cooperante procurava promover a formação de leitores atentos e críticos, dando mais solidez e sentido ao ensino da língua<sup>17</sup>.

A par destas tarefas, todas as segundas-feiras, os alunos se deslocavam à biblioteca para requisitarem livros e/ou assistirem a uma sessão promovida pela professora bibliotecária.

No que diz respeito à gestão do tempo, a professora cooperante cumpria em regra o tempo que planificava para cada área curricular (cf. Apêndice XVIII). Porém, havia flexibilidade sempre que necessário e a planificação era modificada no momento. Neste sentido, as rotinas “não situam, nem definem, um contexto de necessidade e imposição [...], não são elementos bloqueadores” (Zabalza, 1992, p. 172). Era através desta dinâmica de flexibilização que a professora cooperante e mesmo nós<sup>18</sup> procurávamos gerir o tempo. Desta forma, as dificuldades ocasionais, como, por exemplo, uma atividade que se prolongava, um conteúdo que não era

---

<sup>17</sup> A prática do reconto é analisada na Parte II do Relatório, no Capítulo V, páginas 83-87.

<sup>18</sup> A partir deste momento, utilizo a primeira pessoa do plural para me referir a mim e às minhas colegas da PES.

percebido, entre outras situações, eram encaradas como oportunidades esclarecedoras, pois o importante era dar tempo e espaço para que os alunos pudessem encontrar respostas aos problemas que lhes iam surgindo.

## **2. Itinerário Formativo**

A PES em 1.º CEB compreendeu momentos e tarefas distintas e envolveu três componentes que se articularam entre si: observação, intervenção e reflexão. Na Fase de Observação, analisámos e recolhemos dados do contexto de intervenção (agrupamento, escola e turma), o que suportou e enriqueceu a posterior ação pedagógico/didática. Na Fase de Intervenção, desenvolvemos algumas estratégias de ensino e de reflexão conjunta com a assistência da professora cooperante e do professor supervisor.

### **2.1. Fase de Observação**

A Fase de Observação foi fundamental para reunir informações imprescindíveis, que nos levaram a compreender as dinâmicas do agrupamento, da escola, da turma, do envolvimento dos encarregados de educação e da comunidade na vida escolar.

Nesta fase, foi necessário recorrer à consulta de documentos orientadores que regulavam as intencionalidades educativas do agrupamento e da escola.

Neste contexto, realizámos uma observação participante, interagindo com os alunos nas mais diversas situações, conversando com eles e com os vários agentes educativos, apoiando-os nas suas dificuldades e estimulando as suas curiosidades. Deste modo, assumimos sempre uma postura ativa e participativa dentro e fora da sala de aula, o que nos permitiu “a observação da criança-em-ação, [...] da criança que se situa em vários contextos – familiares, profissionais, comunitários e sociais” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 49).

Importa referir que a observação foi uma componente determinante, já que permaneceu constante ao longo da PES e não foi algo estanque e delimitado no tempo.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que a observação é contextual, implicando que, antes de observar a criança, analisemos “o ambiente educativo criado e perguntemos se ele oferece oportunidades de aprendizagem” (p. 49). Assim, procurámos entender a configuração e a organização do espaço da sala, dos tempos e das rotinas, bem como as suas implicações no processo de aprendizagem dos alunos.

Refletimos também sobre a ação pedagógica da professora cooperante, a forma como esta geria a sala de aula, as estratégias e os recursos que utilizava, assim como a resposta dos alunos aos mesmos.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), podemos considerar dois tipos distintos de pedagogia, sendo uma delas baseada no modo transmissivo e outra no modo participativo. Foi através da observação que constatámos que as escolhas pedagógicas da professora cooperante se associavam a métodos de ensino mais tradicionais, expositivos e transmissivos. A pedagogia diretiva, de cariz transmissivo, reporta-nos para um modelo de ensino que beneficia a aprendizagem de competências e conhecimentos, “através de aulas altamente estruturadas e basicamente orientadas para metas e objetivos definidos com rigor” (Marques, 2000, p. 105). O docente é inteiramente responsável pela transmissão dos saberes, utilizando “materiais estruturados para essa transmissão – manuais, fichas, cadernos de exercícios” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 27). Neste sentido, o apego aos manuais escolares e o predomínio de aulas expositivas foram algumas das realidades com as quais nos debatemos e refletimos ao longo da PES.

Saliento que é minha intenção refletir de forma construtiva as práticas pedagógicas da professora cooperante, procurando entender que a sua forma de trabalho se mostrou vantajosa em diversas situações. Contudo, penso que limitou a nossa intervenção e a da turma em alguns momentos. Na verdade, o método expositivo tornava-se menos interessante, em circunstâncias que pressupunham o envolvimento dos alunos, como sejam na descoberta e na investigação de situações aliadas à exploração da realidade circundante. No entanto, mostrou-se mais vantajoso quando era apresentado aos alunos um conteúdo mais complexo, que exigia níveis de concentração mais elevados.

No decorrer da PES, considero que a modalidade de trabalho privilegiada pela professora cooperante era a do trabalho individual, na medida em que a docente orientava os alunos de forma diferenciada. Segundo Serralha (1999), “a diferenciação leva também em conta o ritmo próprio de cada criança, permitindo assim que todos realizem o trabalho que planeiam, pois é proposto tendo em conta as características do aluno” (p. 70).

Observámos também que a docente criava condições favoráveis para que se desenvolvesse a capacidade de transferência dos conhecimentos prévios, dos alunos, para as novas situações, desencadeadas. Assim, procurava criar uma ponte entre o novo conhecimento e os conhecimentos anteriores e vice-versa, relacionando a aprendizagem com o contexto real e próximo dos alunos, tornando-a útil e significativa. Neste sentido, Moreira (2010) refere que na aprendizagem significativa “os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (p. 2). Era desta forma que o novo conhecimento adquiria significado para os alunos e dessa forma o conhecimento prévio assumia igualmente um sentido mais elaborado, preciso e claro, possibilitando novas interpretações.

Em suma, a presente fase configurou-se, sobretudo, num tempo privilegiado para detetar as dificuldades, os interesses e as necessidades da turma, compreendendo os ritmos de trabalho existentes, de forma a poder adequar e planear a nossa posterior intervenção, indo ao encontro da realidade que nos era apresentada.

## **2.2. Fase de Intervenção**

No que diz respeito à intervenção na sala de aula, destaco dois momentos que ocorreram em simultâneo: a planificação das aulas e a sua implementação.

As planificações e os planos de aula tiveram como objetivo planificar previamente o nosso trabalho, de forma fundamentada e de acordo com os Programas e Metas Curriculares para o 1.º CEB. Quando planificámos, procurámos organizar o trabalho, prevendo possíveis dificuldades, dúvidas e algumas curiosidades dos alunos. Desta forma, estes planos permitiram-nos rever os conteúdos a lecionar e

refletir sobre as estratégias mais eficazes, dando-nos alguma segurança aquando da nossa intervenção.

Posto isto, foram elaboradas, conjuntamente com as minhas colegas da PES, várias planificações e planos de aula, para que se pudessem articular os diferentes conteúdos tendo em vista a estruturação das aulas em unidades temáticas, integrando as várias áreas do saber e promovendo a interdisciplinaridade. A este nível, Gadotti (2004) refere que a interdisciplinaridade propõe a construção de um conhecimento globalizante e rompe com a ideia das disciplinas, isto é, de um conhecimento isolado (citado em Thiesen, 2008). Assim, foi nossa intenção fazer corresponder a cada semana um tema aglutinador e transversal, em torno do qual as atividades das diversas áreas curriculares se organizassem. Contudo, nem sempre foi possível cumprir as nossas intenções ao nível das planificações que, por proposta da professora cooperante, se organizaram frequentemente seguindo a ordem dos conteúdos expostos nos manuais escolares e dando prosseguimento ao seu trabalho, nos dias em que não tínhamos a PES.

O segundo momento centrou-se em torno da nossa intervenção na sala de aula (cf. Apêndice XIX) e na gestão de dois projetos: o Projeto “A poesia vai (na)morar por aí...” e o Projeto “Os Exploradores da Água” (cf. Apêndice XX).

Foi nosso intuito desenvolver a nossa ação, propondo atividades onde os domínios de cada área do saber fossem abordados segundo situações/problemas do quotidiano, isto é, integrando as vivências pessoais e/ou sociais dos alunos e tornando as aprendizagens significativas.

Saliento que procurámos adotar, reformular, aperfeiçoar várias estratégias e procedimentos, com a finalidade de tornar os conteúdos mais apelativos e esclarecedores. Deste modo, relativamente à organização geral do trabalho desenvolvido, ponderámos algumas estratégias que vou enunciar.

Rentabilizámos as possibilidades das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), com apresentações em documento *PowerPoint*, jogos e exercícios interativos e utilizámos os meios audiovisuais, socorrendo-nos, muitas vezes, de pequenos filmes e músicas relacionados com os temas a abordar. Esta estratégia mostrou-se viável, pois possibilitou-nos tornar a mensagem mais fluída, focando a atenção da turma. De facto, a utilização adequada das TIC nas escolas

permite “proporcionar aos alunos um ambiente só por si mais descontraído, interessante e diferente do ensino tradicional” (Moreira, 2013, p. 12).

Procurámos orientar a turma na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender. Neste sentido, incentivámos os alunos a aprenderem a organizar-se, desenvolvendo métodos de estudo (tomar notas, consultar materiais de apoio, entre outros); a gerirem o seu tempo, estabelecendo prioridades na realização das tarefas e respeitando as instruções dadas por nós; a serem capazes de pensar, testando soluções e fazendo escolhas; a procurarem e a utilizarem os materiais disponíveis e/ou fontes diversas de informação.

Desenvolvemos as nossas planificações, valendo-nos de materiais e recursos diversos, facto bastante presente na área de conteúdo de Matemática, com a utilização de vários materiais concretos e manipuláveis, porque “o seu uso é particularmente importante na resolução de problemas e na exploração de situações, casos em que os cálculos e os procedimentos de rotina não constituem objectivo prioritário de aprendizagem” (Ponte et al., 2007, p. 9). Logo, foram utilizados o ábaco, o material multibásico, o geoplano, o tangram, os modelos retangulares em papel e o modelo quadrangular em folha A4 (quadrado centesimal).

No trabalho com os números, nas operações aritméticas e em situações problemáticas utilizámos diferentes representações, essencialmente imagens, esquemas e símbolos e, ao nível da Organização e Tratamento de Dados, recorreremos à representação de gráficos, tabelas e diagramas. As representações matemáticas “desempenham um papel importante em toda a aprendizagem desta disciplina, e o trabalho com os conceitos matemáticos mais importantes deve envolver, sempre que possível mais que uma forma de representação” (Ponte et al., 2007, p. 9)<sup>19</sup>.

Promovemos atividades dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas, bem como atividades que favoreceram a participação eficaz e adequada em diversas situações de interação (debates, exposições, sínteses, entre outras).

---

<sup>19</sup> Segundo Ponte et al. (2007), “os alunos podem sentir a necessidade de representar os objectos e relações matemáticas, começando por desenvolver para isso as suas próprias representações não convencionais. À medida que o trabalho prossegue, o professor tem de fazer sentir a necessidade de uma linguagem partilhada, introduzindo progressivamente as representações matemáticas convencionais” (p. 9).

Fomentámos atividades de escrita, usando materiais e suportes variados. Portanto, procurámos que os alunos planificassem a escrita de textos informativos, através da formulação de ideias-chave, assim como a escrita de textos narrativos, abrangendo as suas componentes integrantes – “Quem?”, “Quando?”, “Onde?”, “O quê?” e “Como?”. Nesta sequência, recomendámos o uso das regras de concordância entre o sujeito e o predicado, o emprego dos tempos verbais com coerência, a utilização de sinónimos e pronomes, evitando repetições de nomes, e o cuidado a ter na apresentação final do texto.

Proporcionámos à turma o contacto com diversos tipos de texto, analisando as respetivas características: o texto poético, o texto narrativo e o texto dramático. Trabalhámos, ainda, a estrutura do recado, do convite, do anúncio e as características da lenda e da fábula.

No domínio de conteúdo da Iniciação à Educação Literária, é essencial “promover uma educação estética que conduza, através de processos comparativos, o apurar de uma sensibilidade capaz de fruir o texto literário, no seu todo e nos seus elementos constituintes” (Silva, Bastos, Duarte e Veloso, 2011, p. 19). Posto isto, tivemos o cuidado de selecionar autores como Rosário Alçada Araújo, Adolfo Coelho, Jean de La Fontaine, Alice Cardoso e Maria Alberta Menéres, trabalhando o texto narrativo e o texto poético a fim de despertar o gosto pela leitura e o contacto com diferentes obras literárias.

O trabalho desenvolvido sobre as diversas tipologias textuais foi efetuado com o recurso a várias estratégias antes, durante e após a leitura, de modo a proporcionar uma maior compreensão dos textos explorados. Assim, antes da leitura, os alunos eram questionados quanto às ilustrações (leitura iconográfica) e ao significado dos títulos. De seguida, liam os textos silenciosamente. Posteriormente, realizava-se uma leitura-modelo (feita por nós). Após a leitura-modelo, os alunos descobriam novas palavras, inferindo o seu significado a partir do contexto textual ou frásico, ou recorrendo ao dicionário. Seguiu-se a leitura do texto pelos alunos em voz alta. Na fase seguinte, os alunos formulavam e respondiam a questões e trocavam opiniões e ideias sobre o que foi lido (interpretação oral) e, por último, procediam à interpretação escrita dos textos. Tanto na exploração dos textos literários como nos

textos não literários, adequámos o tema à época em que estavam a ser trabalhados, fazendo uma articulação com a área de conteúdo de Estudo do Meio.

Possibilitámos aos alunos atividades de identificação e descoberta de unidades, regras e processos da língua. No domínio da Gramática, “pretende-se que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015, p. 8). Neste contexto, trabalhamos a gramática associada às classes de palavras (nome, determinante artigo definido, determinante artigo indefinido, verbo e adjetivo qualificativo) e à lexicologia (sinóníma e antóníma).

Relativamente à organização das atividades de Estudo do Meio, tivemos a preocupação de pôr em prática as seguintes estratégias: partir dos conhecimentos prévios dos alunos, visualizar esquemas, imagens e vídeos didáticos e sistematizar conteúdos. Ainda nesta área de conteúdo, fomentámos atividades onde os alunos praticaram o método experimental, como foi o caso da experiência realizada sobre a condensação, no âmbito do Projeto “Os Exploradores da Água”, desenvolvendo as suas capacidades de observação, registando e apreciando os efeitos e os resultados.

O uso do jogo pedagógico foi uma estratégia utilizada para que a revisão dos conteúdos se fizesse de forma dinâmica e, ao mesmo tempo, significativa para a turma. Assim, “uma actividade normal se é apresentada com a componente jogo tem logo uma adesão diferente” (Sanches, 2001, p. 57). O objetivo dos *Quizz* consistiu na consolidação dos conteúdos abordados constituindo uma forma mais descontraída e lúdica para aprender.

Viabilizámos atividades em que os alunos trabalharam as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Neste sentido, realizámos duas atividades de dança; encenámos algumas dramatizações, como sejam a lenda de D. Pedro e D.<sup>a</sup> Inês de Castro e a “História da Carochinha”; disponibilizámos diferentes tipos de materiais e instrumentos, incentivando os alunos a explorar as suas potencialidades, através do desenho, das explorações plásticas tridimensionais e bidimensionais; proporcionámos oportunidades para ampliar o repertório musical, particularmente através do reconhecimento e valorização do património artístico-musical nacional (canções de José Afonso).

Em última análise, não posso deixar de mencionar o nosso esforço em promover experiências cooperativas de aprendizagem, implicando a participação dos alunos e a troca de saberes, concretamente a partir da realização dos projetos de aprendizagem desenvolvidos. Finalizando, orientámos a realização de atividades individuais, a dinâmica a pares e em pequeno e grande grupo conducentes à tomada de consciência de si, dos outros e do meio.

### **2.2.1. Projeto “A poesia vai (na)morar por aí ...”**

“A poesia vai (na)morar por aí...” constituiu um projeto interdisciplinar, em que os alunos questionaram, contaram e escreveram histórias em forma de poesia e levantaram novas questões em torno do património histórico-cultural da cidade de Coimbra, redescobrimo-o<sup>20</sup>.

Katz e Chard (1997) definem a pedagogia de projeto como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (p. 3). Assim, promovemos a participação ativa dos alunos, acreditando que estes “aprendem mais quando são encorajados a explorarem, a interagirem, a serem criativos, a seguirem os seus próprios interesses” (Tompkins, 1996, p. 6). Deste modo, o projeto foi-se organizando a partir do questionamento, das intervenções, das pesquisas e das solicitações, numa perspetiva construtivista, encarando o aluno como “criador do seu próprio conhecimento, ao processar a informação obtida pela experiência” (Spodek e Saracho, 1998, p. 73).

O projeto foi proposto pela professora cooperante que considerou necessário estimular os alunos para o gosto da leitura e da poesia. Com base nas nossas observações, verificámos um conhecimento pouco aprofundado da turma sobre o texto poético. De facto, o trabalho com a poesia é vantajoso na medida em que “fomenta na criança a dimensão ficcional assim como potencia e convoca um mundo de sensações, possibilitando o contacto com uma linguagem onde os campos semânticos se revelam plurissignificativos” (Viana, Martins e Coquet, 2002, p. 126).

---

<sup>20</sup> O projeto surgiu no âmbito da unidade curricular de Seminário Interdisciplinar (1.º CEB) presente no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A intenção de recorrer ao Trabalho de Projeto procurou proporcionar uma experiência concreta de abordagem interdisciplinar e de construção articulada de saberes de índole teórica e prática.

Neste sentido, mesmo que o projeto tivesse nascido de uma intenção da professora, foi fundamental promovermos uma temática que cativasse o interesse de todos os envolvidos, uma vez que “encontramos na realização do trabalho de projecto uma importância fulcral da individualidade de cada um mas simultaneamente a atenção ao colectivo que é tecido de outros” (Vasconcelos et al., s.d., p. 7). Desta forma, o projeto não só permitiu aos alunos um novo olhar sobre a poesia como também sobre a cidade onde vivem. Foi desde cedo nossa intenção dinamizar um projeto que se queria atento ao meio e que valorizasse o património histórico-cultural da cidade. Sendo Coimbra uma cidade de poetas, foi proposto aos alunos que também escrevessem poesias sobre a sua cidade.

“A poesia vai (na)morar por aí...” foi o nome dado ao poema que desencadeou este projeto e, por conseguinte, o nome escolhido para o mesmo. Este poema levava os alunos a percorrem um trajeto sobre zonas da cidade de Coimbra, sendo que algumas delas foram consideradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como Património Mundial da Humanidade, no ano de 2013. Tornou-se evidente o interesse da turma pelo tema do poema e assim interviemos, provocando o questionamento, a discussão e estimulando a curiosidade (cf. Apêndice XXI).

Nesta sequência, definiram-se as grandes intenções do projeto: incentivar a prática e o prazer pela leitura; estimular a produção de textos poéticos; realizar a leitura de poemas, observando a pontuação, a entoação e o ritmo adequados, bem como a temática e o significado de palavras desconhecidas no texto; desenvolver habilidades ortográficas e gramaticais; diminuir as carências de leitura e de escrita apresentadas pelos alunos; identificar figuras da história local presentes na toponímia, na estatuária, na tradição oral, entre outros; conhecer factos e datas importantes para a história local; conhecer vestígios do passado local (construções, costumes e tradições); reconhecer a importância do património histórico-local; estimular hábitos de pesquisa; e proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na cooperação, na entreajuda e na solidariedade.

A fase de planificação decorreu de um questionamento contínuo. Colocaram-se diversas questões aos alunos, como, por exemplo, “Sabem o que são poemas?”, “Gostam de poemas?”, “Que atividades gostariam de implementar a partir da

poesia?”, entre outras. Questionando os alunos acerca do que afinal gostariam de saber/descobrir sobre a sua cidade, surgiram algumas perguntas e ideias fundamentais que sustentaram o desenvolvimento deste projeto e que foram registadas numa tabela. As suas respostas foram cruciais para a definição concreta do projeto a implementar (cf. Apêndice XXII, tabela 9).

No que diz respeito às atividades a desenvolver, alguns temas foram delineados, essencialmente os abordados no poema que deu início a este projeto. Portanto, foram planeadas e realizadas nove atividades:

Atividade 1 – “Introdução ao Projeto”. Início do projeto através da apresentação do poema “A poesia vai (na)morar por aí...”, da autoria das estagiárias.

Atividade 2 – “O meio próximo: Eugénio de Castro”. Foi pertinente caminhar por um meio que fosse comum aos alunos. Assim sendo, a poesia começou por “(na)morar” pelo agrupamento cujo patrono é o poeta Eugénio de Castro e sobre o qual começaram a produzir poesia.

Atividades 3 e 4 – “A sugestão: Penedo da Saudade”. Esta atividade partiu de uma proposta de dois alunos durante o levantamento de ideias sobre os temas a abordar. O interesse sobre este local foi alargado aos restantes membros da turma.

Atividade 5 – “Património Mundial da Humanidade da UNESCO: A Universidade de Coimbra (UC) e a Alta de Coimbra”. A UC é uma das universidades mais antigas do Mundo, de Portugal, dos países e regiões de língua portuguesa, tornando-se importante que uma sessão do projeto incidisse sobre a “Cidade Universitária”. Levámos assim os alunos a conhecerem as tradições académicas, a história da Universidade e a Alta de Coimbra.

Atividade 6 – “Passeando pela Baixa de Coimbra: Arco de Almedina, Mosteiro de Santa Cruz e Rua da Sofia”. Algumas das questões colocadas pelos alunos foram: “Por que é que a Rua da Sofia se chama Sofia?”, “O que há no Mosteiro de Santa Cruz?” e “Para que servia o Arco de Almedina?”. Logo, foi necessário que tivéssemos em conta estes locais.

Atividade 7 – “Vamos cantar as Janeiras!”. O cantor José Afonso foi abordado neste contexto por ser um ícone do nosso país. Decidimos trabalhar o tema das Janeiras para elucidar os alunos sobre esta época. Assim, a canção “Natal dos

Simples” auxiliou-nos nesta atividade e os alunos conseguiram trocar impressões sobre a sua biografia e entoar algumas das suas canções.

Atividade 8 – “Tempo para rever o que aprendemos!”. Aqui, pretendemos fazer uma revisão do trabalho efetuado antes da realização de uma visita de estudo aos locais estudados durante o projeto.

Atividade 9 – “Chegou o tão esperado dia: a visita de estudo!”. Foi através da visita de estudo que os alunos puderam observar e ter um contacto físico com os locais sobre os quais pesquisaram e escreveram as suas poesias. Visitámos a UC; a Sé Velha; na Alta de Coimbra, deparámo-nos com a casa onde tinha vivido José Afonso e passámos pelo Arco de Almedina; visitámos o Mosteiro de Santa Cruz cujos túmulos de D. Afonso Henriques e de D. Sancho I foram apreciados; e, por fim, visitámos o Penedo da Saudade. Com esta visita de estudo, a partilha com a comunidade foi fundamental uma vez que, ao passarmos pelos referidos locais, os alunos declamavam as suas poesias e ofereciam-nas, em suporte de papel, às pessoas que passavam pelas ruas (cf. Apêndice XXIII).

Na fase de execução, é de realçar o trabalho realizado no âmbito do texto poético antes, durante e após o projeto. No início da abordagem ao projeto, os alunos pesquisaram vários autores portugueses e exploraram algumas poesias de Luísa Ducla Soares, José Jorge Letria, Alice Vieira e Matilde Rosa Araújo. Constituíram a base do trabalho realizado ao nível do texto poético: a audição de poemas, alguns através de música; a declamação de poesia; os jogos de linguagem (descobrir palavras que rimam); a ilustração de poemas (ponderando a compreensão entre a componente verbal e a pictórica); a exploração da poesia de tradição oral (trabalhos, lengalengas, entre outros); e a elaboração de poemas sobre os temas abordados no projeto (cf. Apêndice XXIV).

Note-se que o que “as crianças procuram e encontram em primeiro lugar na poesia é o ritmo” (Jean, 1989, p. 19). Posto isto, integrámos atividades em que os alunos exploraram a musicalidade dos poemas, lendo os versos de um poema, num andamento lento ou num mais rápido, num tom baixo ou num alto, ou dizer o verso de um tom mais baixo até chegar ao mais alto (crescendo) ou vice-versa (diminuendo).

Inerente ao estudo do património, Duarte (1993) menciona um conjunto de objetivos referentes à educação patrimonial: “desenvolver atitudes de preservação e animação do património; conhecer o património da zona em que a escola está inserida; incentivar o gosto pela descoberta; compreender a História Nacional a partir da História Local” (citado em Gaspar, 2011, p. 58). De facto, verificámos que a observação in loco do espaço patrimonial constituiu um apoio na compreensão do património estudado.

A pesquisa foi determinante para a elaboração do projeto. Neste sentido, a cooperação dos encarregados de educação mostrou-se relevante, na medida em que participaram ativamente connosco, auxiliando-nos na pesquisa. As pesquisas realizadas tanto em casa como na escola eram, geralmente, obtidas com o recurso à Internet e a livros. Embora se tratassem de temas relacionados com a história da cidade de Coimbra, as conversas com os familiares e com alguns elementos da comunidade revelaram ser uma fonte informativa viável.

Privilegiámos o trabalho em grupo, a pares e a partilha de conhecimentos. O saber trabalhar em grupo, respeitando a opinião dos outros, foi algo que se foi aperfeiçoando e trabalhando com os alunos, revelando-se um benefício para a sua aprendizagem e no sucesso do próprio projeto.

Procurámos desenvolver várias estratégias que visaram captar o entusiasmo e a atenção dos alunos. Deste modo, recorremos à visualização de documentos em *PowerPoint*, vídeos e documentários; à participação dos alunos no jornal da escola, onde foram publicados os seus poemas e notícias referentes ao projeto; à realização de jogos; à produção de ilustrações para os poemas; à realização de esquemas de contagem e registo das preferências numa tabela de frequências absolutas, a fim de elegerem as ilustrações para os poemas que tinham escrito; e à entoação de canções.

Constatámos que a turma manifestava algumas dificuldades em compreender a complexidade e a subjetividade de alguns textos poéticos. Na verdade, estes alunos encontravam-se no estágio das operações concretas (6/7 aos 11/12 anos de idade) (Piaget, 1974). Apresentavam por isso uma frágil capacidade de raciocínio abstrato e um vocabulário pouco rico. No entanto, é essencial nesta faixa etária valorizar a exploração e a criação de textos poéticos. Segundo Bonifácio (2014):

Esta prática permite aos alunos, ainda que de forma inconsciente, armazenar conhecimentos e aprendizagens que, só mais tarde, no estágio das “operações formais”, onde o pensamento abstrato se manifesta mais intensamente, as irão aproveitar, pois constituirão uma mais-valia na aquisição de novas aprendizagens, nomeadamente na exploração de textos poéticos cultos, bem como na criação de textos poéticos mais complexos. (p. 108)

Por esse motivo, para ajudar os alunos na produção das poesias sobre os locais e as temáticas em estudo, estes tinham ao seu dispor os nossos computadores, bem como o computador da sala, onde podiam consultar o dicionário de rimas online. Como complemento, também dispúnhamos de um dicionário de rimas em formato de papel, embora a nossa ajuda fosse particularmente decisiva ao longo deste processo.

Optou-se por uma avaliação qualitativa, através da observação dos processos e resultados. Realizámos uma avaliação conjunta, onde refletimos sobre “o trabalho, a intervenção dos vários elementos, o grau de entreajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et al., s.d., p. 17). Assim, na avaliação foram colocadas algumas questões aos alunos, com o objetivo de analisar o projeto em questão. Após ouvirmos os comentários pertinentes, concluímos que os alunos aprenderam a identificar um texto poético e as suas características, ficaram a conhecer novos autores e retiveram o essencial da história local. Foi notória a evolução dos alunos, desde o início da implementação do projeto até ao final, já que foram ao encontro dos objetivos propostos inicialmente.



## **PARTE II**

### **EXPERIÊNCIAS-CHAVE E INVESTIGAÇÃO**



### **Capítulo III – Experiências-chave em Educação Pré-Escolar**

#### **1. O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa**

O modelo que serve de referência pedagógica no jardim de infância, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), é o Movimento da Escola Moderna (MEM), fundado em Portugal no ano de 1966. A criação do MEM resultou da união das práticas e dos princípios educativos de vários professores e educadores portugueses, entre os quais destaco o seu membro fundador, Sérgio Niza. A par da atenção dada às propostas pedagógicas de Célestin Freinet, o MEM foi gradualmente apropriando as teorias socioconstrutivistas dos psicólogos Lev Vygotsky e Jérôme Bruner.

As perspetivas socioconstrutivistas apresentam a ideia central de que a aprendizagem e o desenvolvimento advêm da interação dos indivíduos com o meio social. Deste modo, devemos compreender a criança como alguém que já traz para o jardim de infância conhecimentos que foram adquiridos na sua relação com o meio. É partindo desse pressuposto e respeitando as experiências sociais das crianças que os educadores deverão sustentar a sua prática pedagógica. Assim, a criança é vista “como um todo dentro de um contínuo de experiência social e emocional. Se a educação negligencia o passado da criança, inibe a sua aprendizagem” (Folque, 1999, pp. 11-12).

No que concerne à pedagogia de Célestin Freinet, podemos situá-la dentro das pedagogias sociais que partem da cultura e da motivação dos alunos. Defendeu a ideia de uma escola que deveria estimular e fomentar nas crianças a autonomia, a cooperação e a criatividade (Garcia, 2010). Assumiu, portanto, uma postura crítica em relação à escola tradicional por esta se cingir apenas à “transmissão de conhecimentos, que pouca ligação tinha à vida” (Serralha, 1999, p. 20).

Posto isto, o MEM é um modelo curricular que contribui de forma objetiva para uma educação de infância participativa, em detrimento de uma visão individualista do desenvolvimento infantil. Logo, propõe uma perspetiva social em que “o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais” (Folque, 1999, p. 5).

O MEM adota uma perspetiva sociocêntrica da educação, a qual é estimuladora do desenvolvimento moral e social das crianças. Neste sentido, Folque (1999) refere que “o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (p. 6). A ideia que persiste é a de um processo educativo cuja aprendizagem não se centra apenas no(a) educador(a) e na criança, mas no grupo como um todo social “estabelecendo entre os elementos que o formam [...] uma relação de iguais” (Serralha, 1999, p. 47).

A imagem da criança é a de um participante ativo, isto é, participa nas decisões a serem tomadas, na gestão e na organização de todo o trabalho. Desta forma, aprende a reconhecer, a avaliar e a dar valor aos seus direitos e necessidades; a cooperar e a partilhar; a gerir conflitos e a resolvê-los; a conviver harmoniosamente com regras, servir-se delas e elaborá-las de forma participada; a assumir responsabilidades, pois é alguém com direitos, mas também com deveres (iniciação às práticas democráticas); a explorar o mundo à sua volta; e a fazer parte da comunidade.

Os educadores orientam e medeiam as aprendizagens, competindo-lhes o papel de “acompanhar e observar a actividade das crianças e de monitorizar o seu desenvolvimento” (Folque, 1999, p. 5). Por isso, assumem-se como “agentes cívicos e morais num contexto de vida democrática” (Folque, 1999, p. 11) ao promoverem “a organização participativa, a cooperação, e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 1999, p. 11).

Neste modelo, a escola é entendida como promotora de conhecimentos e fonte de intervenção social, que tem em vista o bem-estar e a integridade das relações humanas. Partindo da conceção da escola como comunidade de partilha, Niza (2013) apresenta as seguintes finalidades formativas deste modelo: “1. a iniciação às práticas democráticas; 2. a reinstituição dos valores e das significações sociais; e 3. a reconstrução cooperada da cultura” (p. 144).

A primeira finalidade diz respeito ao “exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente” (Folque, 2012, p. 51). Esta finalidade encontrava-se expressa em variadíssimas situações do jardim de infância, nomeadamente no que se referia ao papel da criança, quando esta

interferia nos processos de gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço e na sua própria avaliação. Então, tinham a liberdade de decidir quais as atividades e/ou projetos que queriam desenvolver, assim como de tomar decisões sobre a organização dos espaços da sala de atividades e de planificar diariamente o seu dia, recorrendo aos diferentes instrumentos de pilotagem. De facto, o poder de decisão dado às crianças, relativamente à sua ação na sala de atividades, deixava transparecer uma dinâmica onde se confrontavam diversos pontos de vista. Aqui, estas tinham de chegar a um consenso negociado entre todos, respeitando e ouvindo as opiniões dos outros. Portanto, a Educação Pré-Escolar (EPE) deverá proporcionar uma aprendizagem para viver democraticamente. Conforme o ME (1997):

A participação activa de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo. (p. 36)

A segunda finalidade aborda a reinstituição dos valores e das significações sociais. Neste contexto, procura-se explicar a relevância da criança para a compreensão dos seus direitos e deveres, bem como para a necessidade de fomentar atitudes de respeito e tolerância para com o próximo, valorizando as diferenças (ME, 1997). González (2002) afirma que esta finalidade está associada:

À necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais, de modo a permitir que professores e alunos tenham o poder de tomar decisões e de instituir regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição, o que inclui o envolvimento activo do grupo em problemas sociais e valores políticos. (citado em Folque, 2012, p. 51)

No jardim de infância pude observar vários momentos que se coadunavam com esta finalidade, dos quais se destaca o envolvimento das crianças na negociação de regras de convivência em grupo. Na verdade, o seu desenvolvimento social e moral era estimulado com a criação de um instrumento de registo, o Diário de Grupo, e num tempo previsto na Agenda Semanal, a Reunião de Conselho. Ambos permitiam regular, avaliar e planear o trabalho desenvolvido, assim como o registo

dos incidentes críticos, tendo em vista a elaboração negociada de regras essenciais à vida do grupo.

Quanto à terceira finalidade, a reconstrução cooperada da cultura, pode afirmar-se que a criança, na sua individualidade, possui uma cultura e saberes próprios, ou seja, é detentora de “uma *bagagem* de experiências prévias que estão marcadas pelo meio familiar e sociocultural de origem” (Zabalza, 1992, p. 69). Ao entrar no jardim de infância, interage com pares e com culturas diferentes, o que constitui a base de novas aprendizagens em grupo, tornando-as significativas para cada um dos seus elementos. Tratando-se de um grupo com diferentes idades, os mais velhos contribuem de forma cooperante para a aprendizagem dos mais novos e vice-versa, isto é, numa troca sistemática e partilhada dos saberes culturais. De acordo com o ME (1997), um “contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (p. 19). De referir que, do ponto de vista motivacional, existem benefícios para as crianças na troca cooperada e solidária das aprendizagens:

As trocas sistemáticas de produções e de saberes concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam (a escrita, o desenho, o cálculo). O sentido social imediato daquilo que os alunos aprendem, ensinando-se, isto é, cooperando nas aprendizagens de cada um dos outros, sustenta a motivação intrínseca do trabalho. (Niza, 1998, p. 80)

O jardim de infância deve ser encarado como um espaço que proporcione à criança oportunidades de usufruir e beneficiar, de forma deleitosa, das manifestações culturais, sejam elas próximas ou distantes da comunidade envolvente. Assim, as saídas ao exterior apresentam um papel pertinente, permitindo um contacto direto com o meio cultural.

No que diz respeito a esta finalidade, pude constatar que a mesma se encontrava presente nas práticas diárias da instituição, concretamente na comunicação das aprendizagens das crianças aos colegas ou a um grupo mais alargado, no Tempo das Comunicações; nos projetos que contribuía para uma cultura partilhada, para uma aprendizagem em parceria com a comunidade e para a

promoção de intercâmbios e partilhas; na responsabilização de cada criança por uma tarefa que assumia, rotativamente, durante uma semana; na promoção de atividades em conjunto com as famílias, envolvendo-as no processo educativo e definindo-se estratégias de cooperação; e nas saídas ao exterior para elucidar o grupo sobre os projetos ou atividades, que estavam a desenvolver, ou então para assistirem a espetáculos de teatro, música e outros eventos considerados relevantes para a aprendizagem coletiva.

Folque (1999) refere acerca da aplicação do MEM, na EPE, que este assenta em três condições fundamentais: “1) Grupos de crianças de idades variadas; 2) Existência de um clima em que se privilegia a expressão livre; e 3) Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir” (p. 7).

A primeira condição aponta para a constituição do grupo de crianças, integrando as várias faixas etárias e assegurando-se “a heterogeneidade geracional e cultural” (Niza, 2013, p. 149). Também Vygotsky (1978) nos remete para a importância da interação entre idades, maturidade e saberes variados, bem como para as suas implicações pedagógicas do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, no conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP).<sup>21</sup>

Na instituição onde decorreu a PES, esta característica do MEM encontrava-se ajustada a grupos homogéneos, existindo uma organização dos grupos de crianças por faixas etárias (grupo dos 3, 4 e 5 anos). Apesar disso, era frequente, no decorrer de alguns projetos ou atividades, o envolvimento das crianças de outras salas. Nesta sequência, o ME (1997) reforça que “a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 35).

Em relação à segunda condição, o facto de a criança ter a oportunidade de expressar livremente as suas ideias, opiniões e experiências é essencial na medida em que é a partir daí que se processa a construção do seu saber. A este propósito, Elias e Sanches (2007) referem a importância das técnicas de Freinet, destacando que “a livre expressão facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, nas

---

<sup>21</sup> A ZDP “corresponde à distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado por aquilo que ela é capaz de fazer numa situação de resolução de um problema, e o nível potencial de desenvolvimento que a criança pode adquirir se for ajudada por um adulto, ou por um par mais maduro na resolução dessa tarefa” (Pereira, 2002, p. 73).

extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável pelos comportamentos afetivos, intelectuais e culturais” (p. 165). No jardim de infância era proporcionado um clima de expressão livre, onde cada criança manifestava as suas opiniões, ideias e experiências de vida ao grupo. Este compromisso encontrava-se espelhado na disponibilidade manifestada pela educadora cooperante, a qual documentava as aprendizagens das crianças. Esta registava as palavras do grupo, estimulando a comunicação e as produções técnicas e artísticas do mesmo. Nesta ordem de ideias, realço também a receptividade para escutar a criança pois, nas palavras de Fernandes e Trois (s.d.):

Ao falarmos de escutar as crianças estamos falando de uma linguagem que não é somente a verbal, mas uma série de diferentes linguagens acompanhadas, ou não, de expressões corporais, gestuais, faciais. Escutar as crianças ajudará os adultos a tomarem melhores decisões. As ideias, as informações que as crianças podem dar são relevantes para se conhecer melhor como elas veem os processos pelos quais passam, seus sentimentos e seus desejos. (p. 4)

No fundo, acredita-se que é na escuta permanente das crianças e na capacidade para interpretar e compreender os seus sinais, manifestados nas inúmeras formas de expressão livre, que podemos conceber um ato educativo efetivamente autêntico e proporcionar uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Subjacente à terceira condição, Folque (1999) menciona que a brincadeira, a exploração e a descoberta possibilitam “a existência de um carácter lúdico na exploração das ideias, dos materiais e documentos” (p. 7). De facto, era a partir do tempo lúdico da atividade exploratória das crianças que estas refletiam e colocavam interrogações sobre o mundo à sua volta, surgindo novas ideias para projetos e/ou atividades.

O presente modelo assenta em estruturas de cooperação, na participação democrática e em circuitos de comunicação.

No que concerne às estruturas de cooperação, pode afirmar-se que cada elemento do grupo só atinge o seu objetivo se cada um dos outros membros o tiver alcançado também. A ideia central é a de “Um por todos e todos por um”, para que “o sucesso de um aluno contribua para o sucesso do conjunto dos membros do grupo” (Niza, 1998, p. 80).

É num clima de vivência democrática e de valores humanos, sustentados na justiça, na reciprocidade e na solidariedade, que se alicerça todo o trabalho desenvolvido. Entende-se, portanto, a democracia como “a estrutura de organização que se firma no respeito mutuamente cultivado, a partir da afirmação das diferenças individuais reconhecendo-se, muito embora, o outro como semelhante” (Niza, 1998, p. 84).

É a comunicação que sustenta os princípios democráticos e da cooperação. Era através desta que circulavam e se difundiam os saberes, as produções, realizadas durante as atividades diárias, e os projetos desenvolvidos. Desta forma, a comunicação assume uma função social relevante “quando a informação é partilhada e disseminada de modo a que possa ser utilizada pela «comunidade» e pelo escrutínio público do conhecimento” (Folque, 1999, p. 6). Por outras palavras, a criança, ao comunicar as suas aprendizagens aos colegas do grupo, à educadora, aos colegas de outras salas do jardim de infância, à família e à comunidade, dá um sentido social à aprendizagem, contribuindo, por conseguinte, para o enriquecimento dos conhecimentos de todos (Niza, 2013). Para além disto, as crianças, quando comunicam as aprendizagens, reveem as suas descobertas, questionam-se e tornam-se mais rigorosas e explícitas, compreendendo melhor o que têm a comunicar (Folque, 1999).

A organização do espaço neste modelo é composta por áreas de trabalho bem definidas e por uma Área Central Polivalente para o trabalho coletivo. Desta maneira, a sala de atividades estava organizada num espaço educativo funcional que possibilitava às crianças aprendizagens diversificadas. Em relação à rotina, esta encontrava-se “em concordância com o papel relevante do grupo na aprendizagem e vida das crianças” (Folque, 1999, p. 8).

No MEM, o planeamento e a avaliação estão relacionados. A avaliação consiste num meio de aprendizagem que permite não só consciencializar as crianças no que diz respeito às suas dificuldades, mas também em relação às aprendizagens que concretizam (Niza citado em Folque, 2012). A avaliação é efetuada com o recurso frequente à observação, à análise dos instrumentos de pilotagem, aos registos coletivos e individuais de produção, às comunicações das crianças e às ocorrências registadas no Diário de Grupo. Deste modo, a utilização destes instrumentos de

registo possibilita “uma verdadeira avaliação cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens” (Niza, 2013, p. 158). Logo, no final de cada mês, era realizada a avaliação conjunta de alguns instrumentos de pilotagem, que nos permitiam ter uma visão mais ampla do trabalho desenvolvido. Posto isto, juntamente com as crianças, aferíamos as faltas e as presenças, analisávamos o Mapa de Atividades e o Calendário. As crianças apercebiam-se efetivamente dos ritmos, dos padrões, das sequências, do sentido do número, construindo por conseguinte aprendizagens significativas (cf. Apêndice XXV).

Concluindo, o currículo neste jardim de infância, ao ser construído progressivamente ao longo do ano, oferecia uma dinâmica própria às práticas diárias na sala de atividades. Do que me foi possível observar e experienciar, constatei que a aprendizagem partia de assuntos do quotidiano, dos interesses, das necessidades e interrogações do grupo, onde a liberdade de expressão, as experiências fora do jardim de infância e as suas motivações eram o ponto de partida para a realização de atividades e de projetos. As estratégias de ensino adotadas instigavam a descoberta, a curiosidade, a criatividade e o questionamento. O currículo estava estruturado, partindo do que a criança sabia, da sua cultura e da experiência individual e coletiva (ME, 1997).

## **2. A importância da Reunião de Conselho**

Segundo Garcia (2010), o Conselho de Cooperação Educativa está presente em vários momentos: I) diariamente, de manhã, na planificação das atividades diárias a realizar; II) na realização de tarefas de manutenção da sala; III) no Diário de Grupo; IV) quando o grande grupo se reúne para fazer o balanço do dia; e V) na Reunião de Conselho. No momento II), as tarefas são rotativas de forma a criar uma vida em grupo, que se deseja cooperativa; no momento III), no Diário de Grupo, é efetuado o registo das ocorrências positivas e negativas verificadas ao longo do dia; no momento IV), no final do dia, o grupo faz um balanço das ocorrências mais significativas; e, no momento V), quando a Reunião de Conselho ocorre.

A Reunião de Conselho tinha como objetivo a análise e o registo das ocorrências no Diário de Grupo e posterior reflexão, a qual permitia que fossem construídas normas que regulassem o grupo. Neste contexto, todas as tardes de sexta-feira, o grupo reunia-se na Área Central Polivalente com o objetivo de dar início a este tempo que se encontrava planificado na Agenda Semanal. Neste momento, todos tinham o direito de participar, de dar a sua opinião, de apresentar as suas sugestões, de expor os seus problemas, as suas inseguranças, assim como o dever de ouvir e respeitar os outros e a responsabilidade de chegar a um consenso negociado sobre todas as decisões tomadas. A reunião era liderada pelos presidentes escalados naquela semana que, com a educadora cooperante, moderavam o debate. A educadora executava o papel de secretária e registava, no Diário de Grupo, todas as decisões tomadas na Reunião de Conselho, intervindo no debate sempre que fosse necessário.

O Diário de Grupo é, segundo Niza (1991):

O motor do Conselho de Turma (ou conselho de classe) e como seu instrumento fundamental torna o Conselho o centro de tomada de decisões, democraticamente negociadas; o Centro do controlo institucional da execução das actividades e dos projectos combinados e da análise sistemática e crítica do seu desenvolvimento; o lugar de construção e do debate crítico das normas de convívio e dos comportamentos sociais de grupo. (p. 28)

O Diário de Grupo era constituído por quatro colunas: “Não gostei”, “Gostei”, “Fizemos” e “Queremos”.

Na coluna “Não gostei”, o grupo avaliava os problemas e promovia a sua resolução cooperada, através do debate e da negociação. Desta forma, viabilizava-se a tomada de consciência individual e coletiva das atitudes das crianças, nomeadamente o autocontrolo e a criação de normas reguladoras da vida em grupo, as quais eram afixadas na parede da sala de atividades. Neste sentido, o Diário assume a finalidade de “Termómetro Moral”. Conforme Niza (1991), “permite ler em perfil temporal como se desenrola o clima emocional, de relações e de valores de um grupo. Por isso nos permite [...] utilizá-lo como instrumento de gestão de conflitos” (p. 28). É nos debates que a criança será ajudada a solucionar o problema, na tentativa de melhorar o seu comportamento, não devendo nunca ser julgada ou humilhada. Serralha (1999) corrobora que “as discussões permitem que cada um possa falar do que faz, do que ainda não faz e do seu comportamento, sem, no entanto, entrar em julgamentos, mas fá-lo no campo da responsabilidade” (p. 85). Este instrumento de registo funciona, também, como “catalisador emocional”, pois possibilita que as crianças contenham a sua impulsividade e racionalizem as suas emoções ao debaterem sobre os problemas e conflitos (Niza, 1991).

No momento do debate dos incidentes críticos, os Presidentes, numa primeira fase, davam a palavra ao autor da crítica e, numa segunda fase, à criança que foi alvo dessa crítica, sendo que esta tinha o direito de se defender. O grupo ouvia as duas versões, sem tomar partido e sem julgar os colegas. Se a criança, alvo da crítica, reconhecesse que tinha errado, pedia desculpa. Caso contrário, o grupo deveria debater o incidente, de forma a ajudar os colegas a encontrar as respostas mais justas para a solução do mesmo. Nesta coluna do Diário, verificavam-se alguns registos, na generalidade associados a situações inerentes às agressões físicas, como, por exemplo, os puxões de cabelo e os empurrões; às agressões verbais, como sejam “os nomes malcriados”; e, também, a situações como “ele não me deixou jogar à bola” ou “jogar no computador”. Procurava-se, portanto, chegar a um consenso sobre os problemas através do diálogo. Era assim que se encontravam explicações para o motivo de determinado comportamento, conduzindo o debate no sentido de encontrar formas unânimes de resolução.

Na coluna “Gostei”, constavam as ocorrências positivas que, ao serem realçadas pela educadora, serviam de estímulo para a autoestima e permitiam o

reforço de atitudes corretas. Constatei que, nesta coluna, as crianças davam particular atenção às atividades e projetos desenvolvidos e às visitas de estudo. Eram também notórios o elogio aos colegas e o espírito de cooperação vivido neste grupo em diversas situações como, por exemplo, o “gostei de ajudar o P.B. a fazer letras” e “gostei que a I.B. tivesse brincado comigo na Área do Faz-de-conta”.

Na coluna “Fizemos”, constavam as atividades diárias realizadas ao longo da semana onde as crianças faziam uma síntese das produções mais significativas. Para a educadora cooperante, a análise desta coluna era um importante meio de compreensão e avaliação do processo de aprendizagem do grupo.

Na coluna “Queremos”, preenchida à segunda-feira, no caso específico da sala onde decorreu a PES, eram recolhidas todas as propostas das crianças para atividades e/ou projetos a realizar, de acordo com os seus interesses. Neste espaço do Diário, surgiam muitas vezes novas ideias e novos projetos, permitindo a participação ativa do grupo na planificação.

Em última análise, na Reunião de Conselho, as crianças refletiam sobre as suas vivências e, dessa maneira, eram educadas para a vida social adulta, edificando uma socialização sustentada no sentimento e na razão. Face à presença de conflitos e problemas de indisciplina, existia a participação de todos na tentativa de alcançar uma resolução cooperada. A tomada de consciência individual e coletiva sobre o assunto debatido proporcionava, simultaneamente, a ponderação sobre as vantagens, desvantagens e riscos de determinada atitude. O impacto positivo da Reunião de Conselho era que a aprendizagem decorresse de forma mais tranquila e cooperada, sendo que cada um dos membros era ensinado a ponderar, a responsabilizar-se pelas suas atitudes e a pensar sobre o efeito que as mesmas tinham no seio do grupo. Os valores-base do MEM, como a autonomia e a liberdade, eram assim fomentados quando era promovido o desenvolvimento sociomoral das crianças porque “é a partir da expressão dos seus sentimentos, conflitos, etc. e de os apresentar e discutir no grupo [...] que a criança vai formando e adequando as suas atitudes e comportamentos morais face aos outros” (Nunes, 1987, p. 113).



## **Capítulo IV – As vozes das crianças: Abordagem de Mosaico**

### **1. Enquadramento concetual**

A presente experiência-chave expõe a realização de um exercício investigativo, realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar (EPE). Esta pretende evidenciar a necessidade de serem adquiridos lugares, onde as crianças desempenhem um papel ativo na sua aprendizagem. Bigode (2013) afirma:

Os espaços para a infância, não são lugares puramente assistenciais, nem servem exclusivamente requisitos funcionais: são imaginação e pensamento. São espaços que devem responder às cem linguagens da criança, não só na praxis pedagógica, mas na concepção espacial: que envolva e integre a criança no meio socio cultural particular ao projectar um microcosmo do mundo. São ambientes totais, pensados para aspirar à criatividade da criança na manipulação da realidade, como um parque de diversões apela à fantasia. (p. 56)

Neste sentido, tem de emergir uma metodologia que desbrave novos caminhos, a fim de reconhecer o parecer infantil como uma verosimilhança. A literatura disponível tem revelado que as crianças com menos de cinco anos não têm uma participação ativa, devido à dificuldade que surge em escutá-las. Lino (2013) corrobora que “em geral, a sociedade não é ensinada para escutar as crianças. A tarefa da educação e dos adultos que interagem com as crianças é apoiar o desenvolvimento das múltiplas linguagens e das múltiplas formas de escuta” (p. 128).

Assim, concebeu-se uma metodologia para escutar as crianças, introduzindo ferramentas que considerem as suas opiniões, através de diferentes formas de expressão. Malaguzzi (1988) definiu as formas de expressão anteriormente mencionadas como “as cem linguagens da criança” (citado em Lino, 2013, p. 125). De facto, devemos respeitar as vozes das crianças para a aquisição de uma sociedade íntegra e que se organize segundo o seu desenvolvimento. Neste contexto, a escuta significa “escutar as cem, mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressarmos e comunicarmos, através dos quais a vida se expressa e comunica com aqueles que escutam e são escutados” (Rinaldi, 2006, citada em Lino, 2013, p. 127).

Em suma, o estudo em questão fomentou a discussão de valores e significados, assim como a análise reflexiva sobre a nossa ocupação num determinado lugar; o que o “Outro” pensa sobre essa ocupação; a compreensão das “cem linguagens da criança”; e as inter-relações estabelecidas nesse local. Por outras palavras, tornou-se imperativo saber qual a opinião das crianças em estudo face aos espaços do seu jardim de infância. Logo, foi relevante compreender como é que descreviam e representavam os espaços do jardim de infância, bem como as suas experiências nesses locais, como é que se sentiam, o que valorizavam e o que gostariam de alterar.

## **2. *The Mosaic Approach***

Alison Clark e Peter Moss são os preconizadores da *The Mosaic Approach* (Abordagem de Mosaico). Quando desenvolveram os seus estudos sobre esta questão, os presentes autores inspiraram-se na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi e nos jardins de infância de Reggio Emilia. Assim, a Abordagem de Mosaico é concebida como uma pedagogia de escuta, em que as crianças e os adultos são co-construtores de significado (Clark e Moss, 2001; Clark e Statham, 2005).

A pedagogia introduzida por Carlina Rinaldi, nos jardins de infância de Reggio Emilia, é apoiada na documentação pedagógica, abordando um contexto de escuta que gera “oportunidades de observação de um ponto de vista exterior, quer para o grupo, quer para a criança individual” (Rinaldi, 2006, citada em Lino, 2013, p. 132). Deste modo, a documentação fundamenta-se em registos, como sejam escritos, vídeo, áudio, fotografias, desenhos, entre outros. No fundo, a documentação é a visibilidade das experiências das crianças, ou seja, centra-se na observação, escuta, seleção, interpretação de dados e projeção dos mesmos (Lino, 2013). Segundo a pedagogia de Reggio Emilia, o processo de documentação cumpre três funções. A primeira função possibilita às crianças uma memória das experiências realizadas; a segunda função permite aos educadores terem uma perspetiva sobre o processo de aprendizagem das crianças; e a terceira função fornece material para os encarregados de educação e para a comunidade sobre o que se passa no jardim de infância (Lino, 2013).

A Abordagem de Mosaico segue os princípios do modelo curricular Reggio Emilia, o qual se integra no âmbito de uma pedagogia participativa, onde a criança é vista como “um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p. 114). A Pedagogia de Participação salienta então que é importante aceitar que a criança tenha um papel ativo em todo o processo educativo. O objetivo desta pedagogia é o envolvimento da criança na construção das suas aprendizagens, esperando-se que este processo decorra de experiências contínuas e interativas<sup>22</sup>.

A Abordagem de Mosaico proporciona novos caminhos para a investigação com as crianças, considerando a sua participação ativa em todo o processo investigativo, isto é, “um espaço onde a sua ação é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação” (Soares, 2006, p. 29).

Clark (2005) define a Abordagem de Mosaico como um multimétodo participativo, possibilitando o reconhecimento das diferentes linguagens das crianças. Esta metodologia é de facto uma forma de escuta que reconhece as crianças como co-construtoras de significados e especialistas da sua própria vida. É ainda uma abordagem integrada, que combina o visual com o verbal, capacitando as crianças de terem uma voz. Neste sentido, a questão central desta abordagem é “What does it mean to be in this place?”<sup>23</sup>. Esta questão pode ser interpretada de várias formas mas, neste contexto, poderemos perguntar à criança “What does it mean to be you in this place now in this present moment, in the past and in the future?”<sup>24</sup> (Clark, 2005, p. 35). Portanto, a criança deve refletir no espaço específico do seu jardim de infância, quer seja no interior quer seja no exterior. Assim, é concedida à criança a oportunidade de refletir e de ter uma voz ativa sobre as experiências vivenciadas por si. Desta forma, a Abordagem de Mosaico vai ao encontro dos modelos construtivistas da aprendizagem, os quais abordam o ambiente como um ponto primordial no desenvolvimento da criança e na sua procura de significados (MacNaughton, 2003).

---

<sup>22</sup> O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia insere-se no âmbito da Pedagogia de Participação. Oliveira-Formosinho apresenta e contrasta dois modelos pedagógicos: a Pedagogia Transmissiva e a Pedagogia de Participação. A autora sustenta que a Pedagogia de Participação requer a escuta, o diálogo e a negociação (Oliveira- Formosinho e Formosinho, 2013).

<sup>23</sup> Tradução: O que significa estar neste local?

<sup>24</sup> Tradução: O que significa estares neste local agora, no passado e no futuro?

Esta abordagem defende quatro princípios fundamentais: as crianças como especialistas das suas próprias vidas, as crianças como hábeis comunicadoras, as crianças como possuidoras de direitos e as crianças como produtoras de significado (Clark e Moss, 2001). Os mesmos autores propõem cinco características para esta abordagem:

Participativa – é o processo que reconhece as capacidades das crianças, tratando-as como agentes da sua própria vida.

Adaptável – possibilita aos profissionais a viabilidade de adaptarem-na ao seu grupo de crianças e contexto, permitindo, ainda, a adequação a diferentes instituições.

Multimétodo – versa a escuta das crianças, identificando as suas diferentes linguagens, ou seja, é um processo que não se restringe à linguagem verbal, combinando métodos visuais, verbais e cinestésicos e, sobretudo, valorizando as brincadeiras, ações e reações e as formas simbólicas (fotografias, desenhos, entre outros).

Reflexiva – incide sobre quatro pontos fulcrais, como sejam o ouvir, o observar, o documentar e o interpretar. As crianças são vistas como co-construtoras de significado e os pais e os educadores como aqueles que ajudam, colaborando em processos de reflexão.

Incorporada na prática – executada com as crianças, promovendo um clima de escuta, o que permite que a pesquisa seja introduzida como uma dimensão autêntica da experiência quotidiana.

A Abordagem de Mosaico assenta no multimétodo, permitindo questionar e compreender, de uma forma mais profunda, as perspetivas de cada criança. A partir desta abordagem, evidenciam-se os seguintes métodos:

Câmara/Fotografias: proporciona às crianças a oportunidade de fotografarem espaços da sua experiência quotidiana, não só capturando a visão direta desse ambiente, como também refletindo a sua posição física e social nele (Clark, 2010). As fotografias funcionam como uma representação fidedigna das suas experiências e interesses (Clark, McQuail e Moss, 2003). Por isso, a análise das mesmas permite recordar todo o trabalho efetuado até ao momento, bem como refletir e analisar essas realidades.

Visitas guiadas: as crianças exploram o espaço do jardim de infância, desempenhando a função de guias. Estas visitas acompanham as sessões fotográficas, as quais são realizadas individualmente, a pares ou em pequenos grupos. Estas são suportadas por apontamentos e fotografias do investigador. Logo, este método não está confinado apenas à comunicação verbal, sustentando-se noutras formas de comunicação ativa e visual. Posto isto, dá a conhecer um conjunto de narrativas coletivas e individuais, reais ou imaginárias (Bigode, 2013).

Mapas: funcionam como um suporte visual do jardim de infância, resultando da compilação das informações obtidas pelas crianças nas visitas guiadas. Estas efetuam uma representação bidimensional dos espaços que percorrem, debatendo e refletindo sobre as suas vivências, interesses e prioridades (Clark e Statham, 2005; Clark, 2007).

Desenhos: através destes, as crianças manifestam as suas opiniões e as suas vivências pessoais, podendo ser introduzidos nos mapas. Deste modo, desenham a representação bidimensional dos espaços que percorrem, assim como os espaços que mais gostam e os que menos gostam. Este método facultava informações imprescindíveis sobre o seu posicionamento no ambiente em que se inserem.

Reuniões/Conversas: motivam o interesse das crianças na exploração do jardim de infância, promovendo momentos de escuta e tentando entender quais as suas vivências e perspetivas.

Dramatizações/*Role Play*<sup>25</sup>: proporcionam às crianças o desenvolvimento da sua imaginação e a vivência de possíveis situações fictícias (Clark, 2007), pois exteriorizam os seus sentimentos e as suas sensações (Clark, McQuail e Moss, 2003).

Observação: é o ponto de partida para escutar as crianças, entender os seus interesses e perspetivas. Assim, realiza-se uma observação qualitativa e permanente das suas vivências no espaço do jardim de infância, a qual deve ser documentada.

Documentação: é imprescindível, na medida em que consulta e escuta a criança, ajudando-a a refletir. A documentação é apoiada em diversos registos, como fotografias, vídeos, comentários das crianças, entre outros meios de comunicação.

---

<sup>25</sup> Salienta-se que este método não foi utilizado durante a investigação efetuada.

Entrevistas/Conversas: são consideradas uma ferramenta de escuta (Clark, McQuail e Moss, 2003), pois proporcionam abordar determinadas questões que não foram esclarecidas durante a implementação dos restantes métodos, ponderando as perspetivas das crianças (Clark, 2007). Estas entrevistas dirigem-se não só às crianças, mas também aos encarregados de educação, educadores e assistentes operacionais. São concretizadas num contexto informal, onde as crianças manifestam a sua opinião sobre o jardim de infância.

Manta mágica: é o produto final da seleção da diversidade da informação recolhida, através da qual se pode observar, ponderar e comentar os pontos de vista das crianças, recorrendo à revisão do trabalho concretizado (Clark e Statham, 2005). Em suma, é neste método que se evidenciam as conclusões de todo o trabalho efetuado.

### **3. Questões éticas e participantes**

Em todo o processo investigativo, é fundamental dar atenção às questões éticas. Por isso, a privacidade e o anonimato das crianças não devem ser comprometidos, respeitando os seus direitos de escolha na participação do estudo. Neste sentido, as questões éticas foram asseguradas com a obtenção de um consentimento informado dos encarregados de educação, sendo dada especial atenção à forma como as crianças foram informadas sobre o estudo em questão (cf. Apêndice XXVI, figura 150).

Deste modo, dialogámos com as crianças, com o intuito de apresentarmos a nossa proposta, explicando-lhes o que pretenderíamos saber, como sejam as suas perceções e perspetivas acerca do jardim de infância, o que mais gostavam/o que menos gostavam nesse espaço, o que mudariam, como se sentiam e o que mais valorizavam. Assim, os diálogos com as crianças constituíram um meio privilegiado de viabilizar a sua participação no estudo e de obter dados. É de salientar que estas conversas ocorreram em ambientes informais e muitas vezes em contextos lúdicos.

Segundo Sobrinho (2008), antes de se proceder a qualquer processo investigativo com crianças, deve existir um diálogo esclarecedor com todos os intervenientes, quer sejam encarregados de educação, quer sejam educadores, e,

sobretudo, com as crianças. Conforme o mesmo autor, é imprescindível que as crianças “possam decidir sempre se querem ou não participar da pesquisa e como os dados que serão produzidos com elas podem ser utilizados. Assim, caminharemos numa perspectiva em que as crianças são actores sociais das pesquisas e participantes activos” (Sobrinho, 2008, p. 6).

Conferimos a participação de vinte e três crianças, uma assistente operacional, a educadora cooperante e os respetivos encarregados de educação.

#### **4. Planeamento e implementação**

A presente metodologia assenta numa estrutura faseada e tripartida: Fase 1- Recolha e seleção de informação; Fase 2 - Ponderação e discussão, que consiste na compilação de diferentes fontes de informação, com o objetivo de dialogar, refletir e interpretar; e Fase 3 - Decisão<sup>26</sup>, momento em que se delibera a continuidade e/ou a mudança do espaço (Clark e Statham, 2005).

##### **4.1. Fase 1 – Recolha e seleção de informação:**

Após a certificação de todas as questões éticas, pusemos em prática a recolha de dados. Esta fase do estudo corresponde à primeira do processo investigativo, onde se agrupam as perspetivas dos adultos e das crianças, através da recolha e seleção de informação obtida a partir dos diferentes métodos utilizados. Note-se que a informação recolhida é conduzida ou liderada pelas crianças.

Deste modo, conversámos com as crianças sobre o estudo que iria ser fomentado, para esclarecê-las acerca do processo investigativo e para saber se estariam interessadas em fazer parte do mesmo. A sua participação não era obrigatória, embora todas tenham cooperado. Iniciámos com uma conversa em grande grupo, na Área Central Polivalente, com a intenção de compreender as interpretações que as crianças faziam acerca dos espaços, dos interesses e das preferências.

---

<sup>26</sup> Esta fase, sendo de carácter facultativo, não foi concretizada no estudo desenvolvido, devido a uma questão de logística temporal.

Para a recolha de dados, elaborámos entrevistas semiestruturadas às crianças, as quais determinaram a formulação de questões condutoras (cf. Apêndice XXVI, figura 151). Essas questões são abertas, centradas nas crianças e formuladas pelos adultos. Podemos definir entrevista semiestruturada como uma entrevista que se aproxima de um diálogo, sendo esta espontânea, ou seja, apoiada num guião de entrevista adaptável, em que o entrevistador tem um conjunto de questões condutoras, mas tem a liberdade de colocar outras questões que surjam no seu decorrer. Portanto, quando se realiza este tipo de entrevista, as vantagens principais são a flexibilidade e a adaptabilidade, pois esta pode ser adequada quer ao indivíduo, quer ao contexto envolvente. Assim, a entrevista semiestruturada permite recolher e reunir dados importantes e sistemáticos, gerando informação quantitativa e qualitativa.

Neste momento, tivemos em consideração o local onde iríamos efetuar as entrevistas, já que o ambiente é um fator determinante na desinibição das crianças. Neste sentido, realizámo-las em contextos informais como, por exemplo, em momentos oportunos, enquanto as crianças estavam a concretizar algumas atividades e/ou brincadeiras. Na verdade, as entrevistas fluíam de forma espontânea, não sendo encaradas pelas mesmas como uma imposição. Clark (2010) afirma que as entrevistas “can, for example be carried out outdoors, in an environment more familiar to the young children than a head teacher’s office (...) [or] carried out on the move so children can talk and play at the same time”<sup>27</sup> (p. 34). Outro fator tido em conta foi a linguagem utilizada, visto que a forma como nos dirigíamos às crianças poderia influenciar as suas interpretações e respostas às questões colocadas. Assim sendo, tentámos utilizar uma linguagem acessível, clara e objetiva.

Devido à logística temporal, decidimos enviar um questionário escrito aos encarregados de educação e fornecemos outro à educadora cooperante, como meio de aceder a informações complementares que apoiassem o nosso estudo. Os questionários permitiram-nos conhecer de forma pormenorizada as perspetivas de

---

<sup>27</sup> Tradução adaptada: as entrevistas podem ser realizadas num contexto informal, mais familiar para as crianças, evitando contextos formais, por exemplo, o gabinete do educador, ou podem ser, ainda, realizadas num espaço exterior, em que estas brinquem e comuniquem ao mesmo tempo.

cada criança, a partir do modo como estas são percecionadas pelos adultos (cf. Apêndice XXVI, figuras 152 e 153).

Neste percurso, foi relevante escutar as crianças e o que elas nos tinham para contar acerca do jardim de infância e sobre as suas vivências nesse espaço. De facto, as informações que as crianças nos deram tornaram-se essenciais para conhecermos, de uma forma mais detalhada, as suas conceções. Para tal efeito, observámos os seus comportamentos, as suas interações e brincadeiras, na medida em que:

*A observação tem sido largamente adoptada na investigação da infância e da educação e cuidados pré-escolares, sendo uma forma de compreender as necessidades e aspirações das crianças. Esta é uma forma simples de aproximação à utilização que as crianças fazem do espaço construído. (Bigode, 2013, p. 65)*

Numa etapa posterior, pretendemos despertar o interesse das crianças face à exploração dos espaços e estimulá-las para nos facultarem informação pertinente sobre o jardim de infância, mediante o seu ponto de vista. Nessa ocasião, realizámos visitas guiadas, sendo fornecida uma máquina fotográfica digital às crianças, com o objetivo de estas fotografarem os espaços. No decorrer das visitas guiadas e à medida que fotografavam, procedíamos ao registo dos comentários, diálogos e observações que as crianças faziam. Refere-se que esta etapa foi desenvolvida a pares, dando oportunidade a cada criança de manusear a máquina fotográfica (cf. Apêndice XXVI, figuras de 154 a 167).

Terminadas as visitas guiadas, solicitámos às crianças que desenhassem os espaços que mais gostaram e os que menos gostaram do jardim de infância (cf. Apêndice XXVI, figura 168).

Na etapa seguinte da investigação, recorreremos a mais um dos métodos da Abordagem de Mosaico, elaborando um mapa (Planta). Aqui, as crianças poderiam utilizar as fotografias capturadas nas visitas guiadas ou, então, produzir uma planta que ilustrasse os espaços do jardim de infância. No âmbito da Atividade Pontual “Mãos à Obra!”, esclarecemos o que era uma planta e as suas funções, instigando as crianças a desenharem a própria planta do jardim de infância. Foi-lhes dada a possibilidade de escolha de como queriam desenvolver este método e neste contexto,

optaram por construir, a partir de desenhos, a planta do jardim de infância, em que todos tiveram uma participação ativa (cf. Apêndice XXVI, figura 169).

A manta mágica surgiu como uma atividade final, sendo usada como meio de reunir toda a informação recolhida, nomeadamente as fotografias das visitas guiadas, a planta do jardim de infância, os desenhos e registos dos diálogos das crianças. Portanto, juntámos as diferentes peças de informação, dialogámos e refletimos com o grupo. Neste momento, as crianças tiveram a oportunidade de rever as fotografias e os desenhos. Constatámos que esta fase foi crucial para a perceção e compreensão da informação reunida nos métodos utilizados, revelando as perspetivas das crianças. A manta mágica foi exposta à entrada da sala de atividades, garantindo que toda a comunidade educativa e o grupo pudessem aceder e observar o trabalho concretizado (cf. Apêndice XXVI, figuras 170 e 171).

## **4.2. Fase 2 – Ponderação e discussão**

### **4.2.1. Descrição da Metodologia**

Nesta fase, realizámos uma investigação qualitativa em educação, focando essencialmente um estudo de caso qualitativo. A investigação qualitativa possibilitou analisar o comportamento, as perspetivas e as experiências das crianças. Logo, a informação reunida foi adquirida no jardim de infância, a partir da relação próxima com a realidade em estudo. Pretendemos compreender e investigar as perspetivas das crianças sobre os espaços do seu jardim de infância, estabelecendo uma relação entre os dados recolhidos e este contexto específico. Serão mencionadas estratégias de recolha de dados durante a investigação, concretamente a partir da observação direta e participante e dos inquéritos (questionários e entrevista). Assim, os questionários e a entrevista serão analisados, bem como a estratégia utilizada.

Ponte (1994) caracteriza o estudo de caso da seguinte forma:

Como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre

uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (p. 2)

Também Yin (1988) descreve o estudo de caso como uma abordagem experimental que estuda um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, sendo utilizadas diversas fontes de informação (citado em Marques, 2011).

A análise e o tratamento de dados revelaram ser um trabalho longo e complexo que foi incrementado durante a implementação da investigação.

Neste contexto, o objetivo primordial foi a seleção de informação pertinente, visto que recorreremos ao uso de dois processos fundamentais, como a triangulação e a categorização de dados, com o intuito de apurar se as informações recolhidas corresponderiam à realidade ou não.

A triangulação consiste numa estratégia de verificação da informação, já que possibilita o cruzamento de diferentes dados para estudar um mesmo fenómeno (Meirinhos e Osório, 2010). A triangulação é efetivamente uma forma de potenciar a fiabilidade da informação que é recolhida durante o processo investigativo. Yin (1993) refere que “uma pista importante é formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso” (citado em Meirinhos e Osório, 2010, p. 60).

A categorização é um processo que pretende reunir os dados, tendo em conta o que existe de comum entre eles. Assim, Olabuenaga e Ispizúa (1989), citados em Moraes (1999), afirmam que a categorização deve ser compreendida, no sentido lato, como um processo de redução de dados. Portanto, consistiu em classificar os elementos produzidos nos discursos obtidos nas entrevistas semiestruturadas e questionários, seguindo critérios específicos e facilitando a análise do conteúdo dos mesmos. Por outras palavras, o presente processo pretendeu descobrir categorias, nomeadamente identificar por classificação e pôr em evidência o que se destacou nos discursos dos investigados, de forma a verificar se existiria unanimidade na informação recolhida (cf. Apêndice XXVI, tabela 10).

#### 4.2.2. Apresentação e discussão dos dados

Neste seguimento, começámos por analisar as entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças. Desta forma, salientámos cinco categorias como a “Estrutura espacial do jardim de infância”, que tem como subcategorias o “espaço interior” (espaços da sala de atividades e materiais didáticos e lúdicos), “o espaço exterior” (multiestrutura: os baloiços, o escorrega, as bolas e os triciclos) e “alterações/acréscimos ao espaço”.

Quando questionadas sobre a importância de frequentarem o jardim de infância, houve uma elevada incidência de respostas direcionadas para os motivos lúdicos (o brincar), embora também se tivesse constatado outro tipo de motivos: o gosto por aprender, trabalhar e adquirir novos conhecimentos (descobrir coisas novas, fazer projetos, aprender a ler, a escrever e a fazer números).

Em relação à subcategoria “espaço exterior”, evidenciou-se o Quintal: “Gosto muito do Quintal, porque posso andar de triciclo e brincar aos polícias e ladrões e ao vendedor de gelados”; “Gosto do Quintal, porque tem lá um baloiço que anda muito alto”. Na subcategoria “espaço interior”, distinguiram-se a Área do Faz-de-conta: “Gosto mais da Área do Faz-de-conta, porque gosto de fazer de conta que estou a cozinhar”; “Gosto mais da Área do Faz-de-conta [...], porque posso imitar outras pessoas e os animais”; “mas também gosto da Área do Faz-de-conta, porque gosto de fazer de conta que estou a limpar a casa”; “Gosto mais do Faz-de-conta, porque gosto de lavar a loiça, cozinhar e cuidar dos bebés”; e a Área da Expressão Plástica: “Gosto mais da Área da Expressão Plástica, porque gosto de fazer desenhos, construções, recortes e pinturas”; “porque gosto de fazer desenhos da minha família”; “gosto de desenhar dinossauros e outros animais”. Assim, constatámos que as áreas acima referidas foram consideradas as preferidas das crianças. Inerente à subcategoria “alterações/acréscimos ao espaço”, averiguámos que as crianças não faziam grandes alterações, apenas alguns acréscimos como, por exemplo, mais baloiços, mais triciclos, mais um escorrega, uma piscina e um túnel no Quintal, mais bonecos na Área do Faz-de-conta, o que foi contemplado nas seguintes respostas: “No Quintal, punha mais baloiços”; “No Quintal, punha mais um escorrega”; “No Quintal, gostava que houvesse mais triciclos para todos os meninos andarem sem terem de estar à

espera”; “Gostava que tivéssemos uma piscina no Quintal para podermos nadar quando está calor”; “No Quintal, punha um túnel para passarmos por dentro dele”; “Gostava de ter mais um bebé na Área do Faz-de-conta”; “Gostava que a Área do Faz-de-conta fosse maior e tivesse mais bonecos para brincarmos”; “Gostava que houvesse animais a fingir no Faz-de-conta para cuidar deles” (cf. Apêndice XXVI, tabela 11).

Relativamente à categoria das “Atividades”, destacámos as subcategorias “de preferência”, nomeadamente brincar, desenvolver projetos e realizar visitas de estudo, como o seguinte exemplo comprova: “Gosto de brincar no Quintal, brincar com as formas geométricas e fazer construções, também gosto dos passeios que fazemos de vez em quando e gosto de trabalhar nos projetos”. Mata (2008) corrobora que para a concretização de determinada atividade é necessário que haja satisfação, a qual se encontra aliada à motivação intrínseca das crianças. Neste sentido, a satisfação é indissociável da componente lúdica da atividade, porque “a brincadeira e o jogo são uma das vias fundamentais de aprendizagem na infância” (p. 47); e as “de desagrado”, em que as crianças responderam quase unanimemente que “Gosto de fazer tudo”, ainda que tenhamos registado algumas evidências em que responderam que não gostavam de escrever e fazer números, como podemos aferir nas seguintes respostas: “Não gosto de escrever letras” e “Não gosto muito de fazer números”. Segundo a mesma autora, a competência é uma componente positiva da aprendizagem, pois “todos nós procuramos envolver-nos em tarefas em que nos sentimos competentes e evitamos aquelas onde esse sentimento não é muito elevado” (Mata, 2008, p. 48). Talvez, por esse motivo, as crianças tenham referido que se identificavam com determinadas atividades em detrimento de outras, isto é, elas, ao longo da sua aprendizagem, devem ser constantemente estimuladas e elogiadas para atingirem a progressão desejada nessa caminhada. O facto de não gostarem de escrever e/ou fazer números é um princípio indicador e revelador de que estas ainda se encontram na fase de desenvolvimento dessas competências (fase pré-operatória). Por isso, manifestam algum desagrado face a estas atividades (cf. Apêndice XXVI, tabela 12).

A categoria “Estrutura temporal/Rotinas” pretende responder à subcategoria “momentos privilegiados”. Dentro desta subcategoria, averiguámos que as crianças

privilegiavam as “Visitas, Saídas e Surpresas” e “Atividades e Projetos” expressos na Agenda Semanal, bem como os momentos de trabalho autónomo, em que se deslocavam e circulavam livremente nas diferentes áreas do seu interesse. Verificámos ainda uma elevada incidência de respostas inerentes aos momentos de tempo livre, sobretudo aqueles em que brincavam no espaço exterior (Quintal) (cf. Apêndice XXVI, tabela 13).

A categoria “Relações interpessoais” divide-se em duas subcategorias como as “relações entre pares” e as “relações com os adultos”. Nas “relações entre pares”, notámos que as crianças gostavam de desenvolver laços com os colegas, constatando-se que aquelas, quando se encontravam a desempenhar determinada atividade, demonstravam uma certa empatia com a presença destes. Quando lhes foi perguntado “Com quem mais gostas de estar no jardim de infância?”, a maioria das crianças respondeu que gostava de estar com os colegas ou então nomeava aqueles com quem estabelecia um vínculo mais próximo. A título de exemplo, saliento as seguintes respostas: “Com os meus amigos”; “Na Área da Matemática com o J.C. a brincar com as formas geométricas”; “Gosto de estar no Faz-de-conta com a I.B., o T.O. e o M.N.”. No que diz respeito às “relações com os adultos”, aferimos que as crianças estabeleciam uma relação afetiva e próxima com a educadora cooperante, a assistente operacional e até mesmo connosco, o que se pode constatar nas seguintes respostas: “Gosto da R. [educadora cooperante], da V. [assistente operacional] e das estagiárias”; “Gosto de estar com todas as pessoas” (cf. Apêndice XXVI, tabela 14).

As respostas aos questionários realizados aos encarregados de educação revelaram concordância com os espaços/áreas preferidos das crianças : “Do pátio [Quintal], porque gosta de ir para o baloiço”; “Do recreio, porque gosta muito de brincar com os seus colegas”; “O espaço que o meu educando mais gosta é o Faz-de-conta, porque pode criar personagens e histórias”; “O espaço que a minha filha mais gosta é o Faz-de-conta, porque neste espaço pode brincar com os seus amigos e criar novas personagens”. Analogamente à subcategoria “alterações/acréscimos ao espaço”, o espaço exterior seria a zona indicada para proceder a eventuais mudanças: “os aparelhos do terraço estão um pouco degradados pelo tempo e atualmente existem outros que poderiam ser adicionados” (cf. Apêndice XXVI, tabela 15).

Em relação ao questionário efetuado à educadora cooperante, apurámos que esta sentia que as crianças estavam integradas e gostavam de estar no jardim de infância. Neste contexto, evidenciou que as crianças gostavam de todos os espaços, embora houvesse um espaço mais procurado e um menos procurado: “De qualquer forma, penso que o espaço mais procurado é o Faz-de-conta e o menos procurado é a Área das Ciências”. Posto isto, no que concerne à subcategoria “alteração/acréscimo ao espaço”, a educadora cooperante manifestou que gostaria de ter uma sala maior e mais prateleiras e móveis, ou seja, “precisava de ser tudo modernizado, o interior e o exterior”. Quanto à delimitação do espaço na sala de atividades, afirmou que “com o modelo do MEM, as crianças entendem facilmente a organização da sala, têm autonomia para fazer o que escolhem e efetuar aprendizagens significativas nas áreas”. Segundo o seu testemunho, as áreas e a sua localização eram delimitadas com o grupo, o qual circulava livremente e autonomamente nas mesmas.

Em relação aos desenhos, as crianças focaram, essencialmente, o espaço exterior (Quintal), a Área do Faz-de-conta e a Área da Expressão Plástica.

Relativamente às fotografias, as crianças fotografaram todos os espaços e, inclusive, os colegas. Logo, obtivemos um considerável número de registos do Quintal, da Área do Faz-de-conta e da Área da Expressão Plástica, respetivas multiestruturas e equipamentos. Fotografaram também os refeitórios (dos adultos e das crianças), os animais, o computador, “o dinossauro” (relativo a um dos projetos realizados no ano letivo anterior) e o livro *A casa da Mosca Fosca*, inserido nas atividades do Dia do Pai.

## 5. Conclusões do estudo

A forma como as crianças se sentiam e viam o jardim de infância ajudou-nos a conhecer o grupo de uma maneira mais aprofundada. Ainda que não tenhamos concretizado a Fase 3 - Decisão, que corresponde à fase onde se decide que alterações e acréscimos seriam realizados no espaço, procurámos adaptar as nossas práticas, tendo em consideração os interesses e motivações das crianças em relação ao mesmo. Nesta sequência de ideias, privilegiou-se, em algumas atividades do Projeto “Preto no Branco”, o espaço exterior (Quintal), na medida em que “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (ME, 1997, p. 39).

Esta investigação tornou-se relevante na nossa prática, pois procurámos escutar as crianças, compreendê-las e interpretá-las de diversas formas. É, acima de tudo, uma metodologia em que imperam dois princípios basilares e que se complementam: a crença nos direitos das crianças e nas suas competências (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008).

Em última análise, conhecer as perspetivas das crianças acerca do jardim de infância é algo que deve ser entendido como uma oportunidade, para que os adultos (educadores, equipa educativa e encarregados de educação) (re)considerem as relações que estabelecem com as crianças e (re)pensem as suas rotinas e atividades. As crianças fazem observações muito pertinentes sobre os espaços, podendo e devendo ser esta informação utilizada na reformulação do ambiente educativo, de forma a torná-lo num espaço cada vez mais atrativo e adequado às suas características e necessidades, promovendo um ambiente mais facilitador da aquisição de aprendizagens e construtor de experiências educativas mais significativas.

## **Capítulo V – Experiências-chave em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **1. Vantagens e desvantagens dos trabalhos para casa**

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), questionei-me se seria de facto produtivo para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos os trabalhos para casa (TPC).

O conceito de TPC é consensual entre os autores que estudaram este tema, não havendo antagonismos pertinentes nas definições abordadas na literatura. Assim, os TPC surgem como trabalhos orientados pelos professores aos seus alunos. Logo, podem ser entendidos como uma continuação do trabalho efetuado na sala de aula, sendo realizados pelos alunos em casa, fora da componente letiva (Araújo, 2009a; Cooper, 2001; Rebelo e Correia, 1999; Resende, 2008). Nesta ordem de ideias, os TPC “fazem-se fora da aula, mas são aí preparados e controlados; é suposto que prolonguem ou preparem directamente o trabalho feito na escola” (Perrenoud, 1995, p. 66).

Neste seguimento, destaco três etapas fulcrais que envolvem a concretização de um TPC. A primeira resulta da preparação e agendamento dos trabalhos pelo docente, na sala de aula; a segunda advém da resolução das atividades propostas, em casa; e a terceira, novamente na sala de aula, resulta da constatação e da supervisão dos trabalhos desenvolvidos, com possível parecer do professor ao aluno (Cooper, 2001).

Neste contexto, menciono que na sala onde decorreu a PES, os TPC resultavam da combinação das várias etapas acima citadas. Deste modo, a professora cooperante, na parte final da aula, agendava os TPC, procedendo ao seu registo no quadro e os alunos escreviam-nos no caderno. Posteriormente, em casa, os alunos realizavam autonomamente as tarefas propostas pela professora. No entanto, seria esperada a cooperação dos encarregados de educação na concretização destas atividades. Segundo Geraldo (1983), citado em Pires (2012), os pais devem participar ativamente na vida escolar dos seus educandos, bem como ajudá-los na realização dos TPC. Estes devem auxiliar e incentivar de forma positiva e atenta o(a) aluno(a). Contudo, Villas-Boas (2000) alerta que os professores devem dar instruções precisas, relativamente à forma como os pais devem ajudar os seus

educandos, aquando da realização dos trabalhos. Por fim, a professora novamente na escola, corrigia as tarefas. Se constatasse que os TPC causavam dúvidas em grande parte da turma, corrigia-os em grande grupo. Perante a existência de uma dúvida de um(a) aluno(a) ou de um pequeno grupo de alunos, a professora procurava esclarecê-los de forma individual, ultrapassando, assim, as dificuldades sentidas.

Atualmente, o tema dos TPC continua a suscitar alguns pontos de vista divergentes. Neste sentido, muitos autores e especialistas nas áreas da educação e da saúde têm-se debruçado sobre esta matéria, procurando entender as vantagens e desvantagens dos mesmos.

Relativamente às vantagens da realização dos TPC, verifica-se que o treino e a repetição ajudam a memorizar conhecimentos; os exercícios diários promovem um maior ritmo de trabalho; e ter trabalhos para fazer em casa ensina a gerir o tempo (Campos, 2016).

Marujo, Neto e Perloiro (2002) entendem que a prática diária dos TPC tem como objetivo “levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática” (p. 113). Estas autoras veem, efetivamente, a prática dos TPC como promotora da independência, da autodisciplina, da iniciativa, da gestão de recursos e do tempo, este último tomado como exemplo de responsabilidade e competência.

No que diz respeito às desvantagens da realização dos TPC, constata-se que os alunos ficam extenuados e irritados, sem tempo para brincar; manifestam o seu desagrado pela escola; não desenvolvem a criatividade e o gosto pelo conhecimento; e não existe relação entre a quantidade de TPC e o rendimento escolar (Campos, 2016).

Araújo (2009a) defende que os TPC em excesso retiram o tempo livre da criança para a concretização de outras atividades como brincar ou descansar. Estes podem conduzir ainda à desmotivação, sendo vistos pelas crianças como um desrespeito pelas suas brincadeiras no seu tempo livre. De facto, o brincar é considerado a fase mais marcante do desenvolvimento infantil. Segundo Froebel (1896), “brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período” (citado em Kishimoto e Pinazza, 2007, p. 48). O brincar

apresenta-se, na verdade, como uma atividade genuína do desenvolvimento natural da criança. Portanto, retirar o direito de brincar e preencher esse espaço com o excesso de TPC é algo que vai contra o próprio desenvolvimento infantil.

Algumas crianças não estão recetivas aos TPC, demonstrando comportamentos agressivos, fadiga e inadaptação ao trabalho que trazem da escola. Nesta sequência, os TPC revelam ser “um trabalho rígido, limitado e repetitivo [...], construído a partir de uma visão conservadora da escola, contra uma visão progressista que procura um trabalho significativo, que ajude a compreender o significado emancipatório do conhecimento” (Araújo, 2009b, p. 1).

Os TPC devem ser variados, isto é, devem potenciar a imaginação e o espírito criativo da criança, o que desenvolve a originalidade e a criatividade face a algo novo. Segundo Santos e Balancho (1987), “a criatividade é, antes de se transformar em definição, o encontro marcado entre o homem e o mundo, através do seu diálogo com a vida” (p. 6). No fundo, os professores devem promover a criatividade e a imaginação quer na sala de aula, quer em casa, através dos TPC que solicitam aos alunos. Bassan (1978) afirma que “os centros de interesse servem à adaptação de todo o ser, tanto no ponto de vista físico, como intelectual e moral” (p. 80). Ou seja, é necessário perceber quais são as áreas de interesse dos alunos para poder motivá-los para a realização dos TPC.

Da minha PES, verifiquei que a professora cooperante atribuía os TPC de acordo com o tema que estava a ser abordado no momento, sobre outro que iria ser tratado posteriormente ou relacionado com as necessidades e dificuldades sentidas pela turma, propondo, por exemplo, fichas, cópias e exercícios de cálculo. Estas tarefas, na maior parte das vezes, consistiam em realizar os exercícios propostos nos manuais ou a trabalhar os conteúdos abordados na aula. Por isso, reformulámos os TPC, tornando-os mais criativos e atrativos, através de pesquisas no âmbito do Projeto “A poesia vai (na)morar por aí ...” (Internet, biblioteca, jornais, revistas e saídas com os familiares).

Segundo um estudo do Projeto aQeduto<sup>28</sup>, não existe uma relação entre os resultados escolares e os TPC. O estudo “E os alunos, que responsabilidade?”, que assenta em dados do relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Programme for International Student Assessment - PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), aponta Portugal como um dos países em que os alunos dedicam menos tempo aos TPC, nomeadamente quatro horas semanais. Apesar disso, os nossos alunos apresentam uma carga horária escolar superior à de outros países (E os alunos, que responsabilidade?, s.d.).

Em suma, no caso português, esta questão dos TPC ainda não foi legislada, sendo da responsabilidade dos agentes educativos decidirem se querem atribuir ou não TPC. Todavia, dada a escassez de estudos sobre esta questão, a polémica continua em aberto e sem resolução à vista. A minha experiência na PES evidenciou um excessivo volume de TPC, em relação ao tempo livre disponível dos alunos, em que, na maior parte das vezes, era repetido o trabalho realizado dentro da sala de aula. Esta situação acabava por promover a saturação dos alunos, a resistência e recusa, criando uma experiência negativa relacionada com o processo de aprendizagem escolar. Mais ainda, fui construindo a perceção de que muitos dos TPC não eram realizados de forma autónoma pelos alunos e sim com ajuda parcial ou total pelos encarregados de educação ou pelos explicadores, o que me leva a questionar o modelo de TPC em vigor atualmente e a sua eficácia real na promoção do sucesso escolar dos alunos.

---

<sup>28</sup> O projeto aQeduto trabalha sobre os temas de avaliação, qualidade e equidade em educação e resulta de uma parceria entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Fundação Francisco Manuel do Santos.

## **2. A prática do Reconto como promoção da literacia**

Durante a minha PES, pude constatar que a professora cooperante tinha como rotina promover a leitura, através da atividade de recontar histórias. Para tal efeito, esta, muitas vezes, sugeria que os alunos fossem à biblioteca da escola requisitar livros, com o objetivo de, num primeiro momento, incentivar a leitura e o contacto com vários autores e, num segundo momento, exercitar a técnica do reconto.

Para Giasson (1993), “o reconto consiste em pedir a um aluno que leia uma história e a conte por palavras suas” (p. 149), podendo ser efetuado oralmente ou por escrito<sup>29</sup>.

O reconto pode desdobrar-se em dois tipos: o reconto fiel e o recriado. O primeiro consiste no relato de uma história ou acontecimento que os alunos leram, recorrendo ao seu próprio vocabulário e confirmando se o que relataram vai ao encontro do texto-base. O segundo constitui um incentivo aos alunos, para que estes acrescentem novos constituintes à história e estabeleçam uma relação com o seu conteúdo (por exemplo: pormenores relacionados com o estado do tempo, o local, os traços, os sentimentos, os pensamentos ou os gestos das personagens, os diálogos e o narrador triste/contente, entre outros). Treinar a técnica do reconto permite ao aluno adquirir competências que o ajudam a organizar o seu pensamento. Assim, quando o professor solicita um reconto fiel, contribui para o rigor do pensamento; quando pede um reconto recriado, contribui para a promoção da criatividade (ME, s.d.).

Neste sentido, a técnica de recontar é algo que ultrapassa a reprodução fidedigna da história lida, implicando um cunho pessoal ao texto. O aluno deverá ter competências de leitura, que envolvam estratégias concretas de reajustamento da informação do texto-base. Giasson (1993) afirma que os alunos constroem uma nova história, uma vez que selecionam os pontos essenciais do texto, sendo que essa seleção é concretizada de forma pessoal. É através da estruturação dos pontos essenciais que os alunos revelam se compreenderam o conteúdo do texto-base. A atividade de recontar prende-se efetivamente com a reorganização do texto, conduzindo à participação ativa do leitor/auditor.

---

<sup>29</sup> Na presente experiência-chave, refiro-me, apenas, ao reconto oral, uma vez que era a modalidade de reconto utilizada pela professora cooperante.

A competência textual permite que os alunos reconheçam a organização e a estruturação do texto, bem como distingam as tipologias textuais. Costa, Vasconcelos e Sousa (2010) afirmam que “a base de construção de um reconto é a utilização da estrutura do texto narrativo para a recriação da nova história” (p. 114). O texto narrativo possui características próprias que os alunos devem compreender e reconhecer, quando produzem o reconto. Por outras palavras, devem entender os princípios do texto narrativo, concretamente a localização espacial, temporal e os encadeamentos de causa e efeito; indicar os seus aspetos nucleares, respeitando a articulação dos factos ou das ideias, assim como o seu sentido e as intenções do autor; e identificar as personagens segundo o seu nível de participação.

Segundo estes autores, a aquisição linguística dos alunos deve recorrer aos princípios linguísticos, já que são estes que potenciam o desenvolvimento do discurso. Assim, é necessário utilizar as estruturas de coesão e os elementos discursivos, para que se estabeleçam ligações entre os diversos elementos do texto (Costa, Vasconcelos e Sousa, 2010). Logo, os alunos devem fazer a concordância entre o sujeito e o predicado (Exemplo: Eu falo; tu dizes); devem também fazer a concordância entre as locuções adverbiais temporais e os tempos verbais (Exemplo: Neste momento; agora; ontem; estudei; irei); devem assinalar os advérbios e pronomes demonstrativos (Exemplo: Aqui; ali; acolá; traz esse livro); e devem referir estruturas linguísticas discursivas anteriores ou posteriores do discurso (Exemplo: Como dissemos atrás).

A concretização do reconto pretende que os alunos tenham a competência de recuperar a informação relevante, assim como prepará-la e reestruturá-la. Deste modo, o reconto será bem sucedido se obedecer às normas de clareza e a um estilo particular (Gama, 2013). Gomes-Santos (2003), citado em Rocha (2010), propõe que o ato de recontar seja uma mediação entre o professor e o aluno. Na minha PES, em cada manhã, um aluno previamente calendarizado recontava uma história com o auxílio da professora cooperante e/ou com o nosso, sendo que era estimulado e orientado para essa atividade. Desta forma, os alunos tinham autonomia e liberdade para escolher diversos materiais que poderiam ser utilizados na atividade do reconto. Neste sentido, estes apoiavam-se em vários suportes, como sejam a digitalização das ilustrações da história em documento *PowerPoint*; o recurso a fantoches,

dramatizando a história; e o auxílio do próprio livro, através do qual mostravam as ilustrações à turma, à medida que recontavam a história. De facto, os materiais revelam ser uma mais-valia no reconto, porque impulsionam as diferentes reproduções, auxiliando os alunos na visualização das personagens e do espaço, valorizando os seus recontos (Gama, 2013). Finalizando a atividade do reconto, a professora, nós e os restantes alunos procurávamos trocar ideias, comentando as partes positivas e as menos positivas e sugerindo algumas melhorias, a fim de enriquecer as estruturas discursivas.

Na verdade, a técnica do reconto é benéfica para a oralidade dos alunos, visto que viabiliza o enriquecimento lexical, isto é, ao contarem a história, pelas suas próprias palavras, conseguem empregar sinónimos e/ou expressões equivalentes.

Assim sendo, segundo Costa, Vasconcelos e Sousa (2010), o reconto premeia os seguintes objetivos:

Reconhecer a estrutura da história lida ou ouvida; Identificar personagens e atribuir-lhes níveis de importância; Imaginar cenários, através de indicadores de espaço; Descobrir o fio narrativo e indicadores de avanço; Captar a linha do tempo e possíveis digressões; Identificar pausas na sequência narrativa; Descobrir relações de causalidade entre acontecimentos; Ler nas entrelinhas e fazer inferências; Trabalhar a informação do texto: suprimir, comprimir, expandir; Apropriar-se de um estilo, reproduzindo os seus traços típicos; Fazer a história sua, acrescentando-lhe algo de pessoal; e memorizar histórias. (p. 113)

Tendo em conta os objetivos anteriormente mencionados, é oportuno referir que o texto-base deve ser escolhido de forma consciente, respeitando as seguintes condições: simplicidade da história, o que viabiliza uma compreensão da mesma; atualidade dos temas, alcançando a atenção e o interesse dos alunos; temporalidade e causalidade sequencial, evitando, assim, recuos na narrativa e proporcionando a sua percepção; narração direta e concreta, impedindo a descrição excessiva, o que desperta a imaginação dos alunos; captação da atenção dos alunos, através da articulação entre o ficcional, o verosímil e o exagero das aventuras; repetição do discurso e da estrutura, o que permite a compreensão e a orientação do desenvolvimento do reconto (Costa, Vasconcelos e Sousa, 2010).

Relativamente à avaliação do reconto, Giasson (1993) refere que existem duas formas de avaliá-lo: a quantitativa e a qualitativa. Nesta parte, irei apenas

referir-me à avaliação qualitativa do reconto, pois era o modelo de avaliação utilizado pela professora cooperante. Portanto, a análise qualitativa tenciona “tomar em linha de conta as interpretações do aluno, a sua habilidade de resumir, as suas inferências correctas e erradas” (Giasson, 1993, p. 158). A presente autora elaborou os seguintes critérios para uma avaliação qualitativa do reconto:

1. O aluno só relata pormenores; acrescenta ou não elementos não-pertinentes; o seu reconto é pouco coerente, incompleto e incompreensível; 2. O aluno relata algumas ideias principais e secundárias; inclui informações não-pertinentes; o seu reconto mostra um certo grau de coerência, é relativamente completo e bastante compreensível; 3. O aluno relata as ideias principais; inclui ideias secundárias apropriadas e acrescenta elementos importantes; o seu reconto é coerente, completo e compreensível; 4. O aluno inclui enunciados que resumem partes do texto; enuncia todas as ideias importantes do texto, bem como as ideias secundárias apropriadas; acrescenta elementos pertinentes do texto; o seu reconto é muito coerente, completo e compreensível; 5. O aluno faz generalizações que vão para lá do texto; inclui enunciados que resumem uma parte do texto; enuncia todas as ideias importantes do texto, assim como as ideias secundárias apropriadas; acrescenta elementos pertinentes ao texto; o seu reconto é muito coerente, completo e compreensível. (Giasson, 1993, p. 158)

Através dos critérios referidos anteriormente, pode fazer-se uma análise das personagens, consoante o seu nível de desempenho no texto-base. Assim, permite diferenciar personagens principais, secundárias e figurantes; caracterizar o aspeto físico e traçar o perfil psicológico das mesmas. O critério temporal e espacial permite saber se os alunos o reconhecem devidamente, o modificam ou o suprimem.

O critério que diz respeito às estruturas discursivas, nomeadamente ao léxico empregado no reconto, possibilita averiguar se os alunos usaram métodos discursivos no reconto ou se se limitaram a reproduzir o discurso do texto-base, isto é, se fizeram a passagem do discurso direto para o indireto.

O critério inerente ao léxico permite analisar o vocabulário, ou seja, fazer um levantamento do mesmo e equipará-lo com as palavras utilizadas no texto-base. Segundo Gama (2013), esta observação proporciona “verificar se as crianças inovaram, substituindo os vocábulos utilizados no texto-estímulo ou se imitaram, apenas, limitando-se a reproduzir aquilo de que se lembravam” (p. 34).

Em última análise, é relevante mencionar o critério que se prende com os estímulos, o qual se relaciona com o número de vezes que a professora cooperante interveio nos recontos, com o objetivo de orientar o pensamento dos alunos.

Concluindo, a atividade do reconto foi crucial para a progressão dos alunos no seu desenvolvimento linguístico e na sua interpretação textual, já que verificámos que eles selecionavam as partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão); distinguíam e caracterizavam as diferentes personagens; e localizavam o espaço e o tempo, mostrando que compreenderam a história. Além disso, verificou-se um avanço no seu léxico, construindo frases cada vez mais elaboradas e produzindo um discurso coerente. A partir das nossas observações, averiguámos que a interpretação do texto influencia diretamente a forma como o aluno reconta oralmente a história. Enquanto futura profissional passei a valorizar a técnica do reconto, compreendendo a sua função. A prática do reconto estabelece uma reciprocidade entre o emissor e o recetor, visto que reforça a compreensão da história, desenvolve mecanismos discursivos, enriquece o campo lexical e as relações de equivalência (sinonímia). Salienta-se que o ato de recontar pressupõe que o auditor focalize a sua atenção sobre o que ouve, assim como “influencia [...] a qualidade da exposição dos alunos, por exigir deles uma estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão do que querem dizer” (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015, p. 7).



## **Capítulo VI – A singularidade das Visitas de Estudo no processo de ensino-aprendizagem: uma experiência-chave transversal**

*As visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas. Integrados em projectos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional.*

(Monteiro, 1995, p. 173)

Este capítulo apresenta uma breve análise acerca da influência das visitas de estudo no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Assume-se como uma experiência-chave transversal e, portanto, comum à Educação Pré-Escolar (EPE) e ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar do Movimento da Escola Moderna (MEM) dá especial atenção às saídas sistemáticas em estudo, pondo em evidência a sua importância, para que ocorra a chamada “reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 2013). Não é só nos contactos com os seus pares e educador(a), mas também com a comunidade e o meio próximo ou distante que a aprendizagem das crianças se efetua e ganha sentido, construindo-se uma cultura de grupo. Assim, este modelo concebe, na sua organização temporal, um momento propício que se encontrava estipulado na Agenda Semanal do grupo, o qual era designado “Visitas, Saídas e Surpresas”. As visitas de estudo integram, neste modelo curricular, oportunidades para “recolher informações e realizar inquéritos decorrentes de problemas ou temas tratados em projetos de estudo. Os dados colhidos inspiram muitas vezes projetos novos” (Niza, 2013, p. 157).

O jardim de infância, no qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), cumpria os requisitos de uma pedagogia participativa apoiada no modelo curricular do MEM, verificando-se, portanto, a atenção dada às saídas ao exterior e aos contactos com a comunidade. Desta forma, todas as semanas, especificamente à quarta-feira, realizava-se uma visita de estudo, no período da manhã. As saídas ao exterior não só estavam relacionadas com os projetos em curso, como também com alguma atividade cultural, que se encontrava a desenvolver em locais da cidade de Coimbra (cf. Apêndice XXVII, figuras de 172 a 174).

No decorrer da PES em EPE, realizámos também uma visita de estudo no âmbito da Atividade Pontual “Mãos à Obra!”. A visita à Secção de Projetos da Câmara Municipal de Coimbra permitiu ao grupo ter um contacto direto com engenheiros, arquitetos e com os materiais/recursos utilizados na construção das casas. Esta saída levou efetivamente à consolidação dos conhecimentos adquiridos, resultando numa experiência mais real e viva das aprendizagens ocorridas, na medida em que “a aprendizagem efetuada a partir de dados concretos, recolhidos pelos alunos na realidade circundante, permite torná-la verdadeiramente significativa” (Fernandes, 1982 citado em Almeida, 1998, p. 54). Na verdade, compreenderam que o conhecimento que obtiveram nesta atividade tinha de facto um sentido real e utilitário, porque o viram e experienciaram, confrontando as ideias iniciais que tinham antes da visita com o saber obtido na mesma, dando mais sentido e significação às representações iniciais que possuíam sobre o tema abordado<sup>30</sup>.

O período da tarde de todas as quartas-feiras, servia para realizar o balanço global das visitas, confrontar vários pontos de vista, fazer um desenho sobre o aspeto mais marcante e realizar uma síntese das aprendizagens.

Os estabelecimentos educativos devem cumprir o seu papel de promotores das expressões culturais das populações que servem. Para isso, deverão encontrar, nos contactos com o mundo exterior, oportunidades vivas e reais de aprendizagem. As visitas de estudo permitem, deste modo, o acesso privilegiado à cultura, pois é através das experiências nos espaços, preservados pelas recordações e manifestações culturais, que a criança edifica a sua identidade cultural e reconhece o seu passado histórico.

Foi assim que a visita de estudo realizada com os alunos do 1.º CEB no âmbito do Projeto “A poesia vai (na)morar por aí...” ganhou sentido. Monteiro (1995) recorda que “se a visita se enquadra num projecto em que intervêm várias disciplinas, a deslocação deve prever a visita a diferentes locais ou a um local que possibilite leituras diversas” (p. 190). A referida visita permitiu aos alunos um contacto direto com vários locais históricos da cidade de Coimbra, sobre os quais pesquisaram e escreveram os seus poemas. Esta situação de aprendizagem

---

<sup>30</sup> Conferir Apêndice VII – JI: Atividade Pontual “Mãos à obra!”, figuras de 33 a 37.

incrementou nos alunos o gosto pela frequência de espaços culturais, a aquisição das competências previstas sobre os temas trabalhados, o interiorizar de regras de convivência, em grupo e em sociedade, bem como a tomada de atitudes de respeito pelo património histórico-cultural<sup>31</sup>.

De facto, foi através deste projeto que tomei conhecimento de toda a logística inerente ao planeamento de uma visita de estudo (cf. Anexo II e Anexo III). Oliveira (2008) declara que, para concretizar as visitas de estudo, devem ser esclarecidos os seguintes objetivos:

Os objectivos que se pretendem atingir com a sua implementação, e atender a todas as variáveis relativas ao formato das Visitas de Estudo, nomeadamente à formação das equipas responsáveis por todo o processo organizativo da actividade, à escolha do local a visitar, atendendo às diferenças acentuadas no contexto onde elas são levadas a cabo, à duração da mesma, ao aspecto económico, ao tempo dispendido para a sua realização, à familiaridade do mesmo com os alunos visitantes, às informações previamente fornecidas sobre o local e suas potencialidades e à metodologia implementada para o cumprimento dos objectivos. (p. 36)

Os guiões elaborados tornaram-se um instrumento viável na preparação da visita, apelando à atenção dos alunos no decurso da mesma. Deste modo, criou-se “uma expectativa positiva em alguns alunos por saberem a priori que irão contactar com determinados objectos ou factos, de forma a construírem o seu conhecimento e a criarem um sentido de responsabilidade” (Rebelo, 2014, p. 21). Nos guiões, constavam o roteiro da visita, com várias informações e aspetos importantes sobre os locais a visitar, a data e o horário de partida e de chegada, o material necessário, algumas recomendações e regras a cumprir, assim como espaços em branco para os alunos procederem ao registo das suas observações. Monteiro (1995) afirma que “as fichas-guias devem chamar a atenção para os aspectos mais relevantes, bem como prever tarefas a cumprir durante a visita” (pp. 191-192).

Para além dos aspetos já mencionados, as visitas são potenciadoras da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento de técnicas de registo, da observação, da exploração e da pesquisa. Por outras palavras, promovem a

---

<sup>31</sup> Conferir Apêndice XXIII – 1.º CEB: Visita de estudo do Projeto “A poesia vai (na)morar por aí...”.

socialização, permitindo uma ligação estreita entre teoria e prática, entre o espaço educativo e o exterior.

Oliveira (2008) expõe a perspectiva de DeWitt e Osborne (2007), referindo que as visitas de estudo possibilitam:

Reforçar a aprendizagem efectuada [...]; Incentivar o trabalho colaborativo entre alunos e professores e alunos para a concretização de um trabalho conjunto na construção de um novo conhecimento; Estreitar relações de convívio e promover o diálogo entre alunos e professores; Despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para prosseguirem o propósito da actividade durante a realização da Visita de Estudo; Desafiar os alunos a estenderem os seus conhecimentos a situações diferentes do contexto sala de aula e, como tal, a desenvolverem-se conceptualmente; O desenvolvimento pessoal dos alunos, onde estes podem transpor as suas experiências vividas durante a actividade, para o seu meio familiar atendendo a todo um conjunto de variáveis que caracterizam o seu dia-a-dia; Desenvolver destrezas concernentes à escrita, anotação, organização, sistematização e comunicação da reflexão e da consolidação dos conhecimentos aprendidos aos restantes colegas. (p. 24)

Como em qualquer processo educativo, também as visitas de estudo não devem ser descuradas na avaliação. Esta deverá ser realizada por todos os intervenientes, permitindo averiguar aspetos negativos e positivos, a participação e o desempenho dos alunos, como os aspetos comportamentais (a iniciativa, o empenho, e a interação em grupo), propondo correções para futuras experiências (Monteiro, 1995).

Em suma, as visitas de estudo permitem contextualizar e dar continuidade à aprendizagem. A este respeito, Machado e Salles (2009) referem que “compreendemos como contextualização o ato, que no processo de ensino-aprendizagem, objetiva vincular os conhecimentos à sua origem e à sua aplicação fazendo, com isto, a recuperação do seu sentido e pertinência histórica, do seu significado social e prático” (p. 2). Deste modo, as crianças testemunham e comprovam a veracidade dos factos do que aprendem nos livros e do que ouvem falar na escola ou no jardim de infância, compreendendo que o conhecimento não é algo compartimentado. Concluindo, as saídas fora do espaço educativo possibilitam múltiplas descobertas e uma aprendizagem verdadeiramente autêntica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



No decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), evidenciaram-se dois contextos educativos distintos, a Educação Pré-Escolar (EPE) e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), em que pus em prática e consolidei os conhecimentos e competências adquiridos, durante a Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB. Saliento que a prática em ambas as valências educativas foi determinante para experienciar um contacto próximo com novas realidades.

Em contexto de jardim de infância, menciono a valorização pessoal de ter realizado a PES numa instituição que se orienta pelos princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna (MEM). De facto, contactei com um modelo curricular que me era novo, o qual despertou o meu interesse. Tendo em conta este modelo, tive a oportunidade de ver a educadora cooperante pôr em prática os seus princípios na organização do ambiente educativo, tempo e espaço, e na ação pedagógica. Num primeiro momento, fiquei reticente de como o iria pôr em prática e, por isso, refleti inúmeras vezes durante a intervenção e aquando da escrita deste relatório, sobre como é que os valores do MEM se incorporam no jardim de infância. O MEM articula os valores democráticos, como a justiça e a solidariedade. Assim, é na cooperação, participação e reciprocidade que se apoiam esses valores. Neste sentido, questionei-me: “Como é que se executam esses valores na prática?” e “Como é que as crianças tomam deliberações, intervêm, se desenvolvem em comunidade e têm voz no seu jardim de infância?”. Contudo, constatei que o que vivenciava começava a fazer sentido, apercebendo-me gradualmente de que este modelo me permitiu vislumbrar a educação de infância de uma forma diferente, ou seja, indo ao encontro das minhas expectativas enquanto futura profissional. Procurei assim adotar da melhor forma as diretivas do MEM, precisamente com a perceção do funcionamento dos instrumentos de pilotagem, que são fundamentais no processo ensino-aprendizagem deste modelo e que me ajudaram a orientar a minha prática.

Considero que o meu envolvimento e a minha apropriação do modelo evoluíram ao longo desta experiência. No entanto, deparei-me com alguns obstáculos que tentei colmatar. Na verdade, refiro a minha dificuldade em gerir o comportamento em atividades de grande grupo, sendo necessário aplicar as mais diversas estratégias para captar a sua atenção como, por exemplo, em atividades mais

longas em que se optou pela divisão do grupo. Na gestão de conflitos, os problemas eram resolvidos na Reunião de Conselho, visto que era a dialogar e a negociar com as crianças que se chegava a uma resolução cooperada dos mesmos. Posso afirmar, efetivamente, que passei a encarar os conflitos com mais tolerância e tranquilidade, tornando-me mais calma face a situações de descontrolo.

No que concerne às atividades e projetos concretizados, constatei que as crianças participaram ativamente quer na planificação, quer no desenvolvimento de todas as atividades. Desta forma, o grupo manifestou um claro envolvimento, uma vez que as atividades incrementadas assentaram nos seus principais interesses e necessidades.

A PES em EPE enriqueceu-me, suscitando em mim o interesse de querer aprender mais. O modelo pedagógico adotado capacitou-me, quanto às minhas deliberações, na orientação da minha ação pedagógica, pois revejo-me nos seus princípios. Acredito, indubitavelmente, que o jardim de infância e a própria instituição escolar devem assumir o compromisso de proporcionar às crianças alicerces, para que estas adquiram competências que as transformem em verdadeiros cidadãos cooperativos e ativos. Só assim caminharemos em direção a uma sociedade verdadeiramente íntegra. Para além disso, para Freinet (s.d.) “Educar é construir junto” (citado em Elias e Sanches, 2007, p. 163), sendo que a cooperação (construção social do saber); a documentação (registo de uma história que se produz diariamente); a comunicação (forma de integrar e disseminar o conhecimento); a afetividade (vínculo de união entre os sujeitos e o objeto do conhecimento); e a escuta permanente (interpretação das diferentes linguagens das crianças) são, para mim, os cinco eixos fundamentais da pedagogia de quem educa.

Reportando-me ao Ensino do 1.º CEB, os acontecimentos vividos e refletidos na minha prática pedagógica foram cruciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Logo, verifiquei que todo o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula foi determinante para a fomentação de competências e saberes, nomeadamente aos níveis pedagógico, didático e científico, permitindo-me ampliar os meus conhecimentos sobre as diversas temáticas abordadas e estratégias para incentivar o gosto pelos conteúdos.

Kagan (1992), citada em Abrantes (2005), nomeia três fases graduais dos conhecimentos dos estagiários: conhecimento memorizado, conhecimento de rotina e conhecimento profundo. A primeira fase evidencia que o estagiário tem a capacidade de falar sobre uma estratégia de ensino. No entanto, não tem a capacidade de a pôr em prática ou, se a põe, é de forma inacabada. A segunda fase mostra que o estagiário tem a capacidade de falar sobre a estratégia e os seus princípios, pondo-a em prática com alguma dificuldade em contextos muito particulares. A terceira fase menciona que o estagiário tem a capacidade de falar sobre uma estratégia, aplicando-a em vários contextos, de forma automática, reservando algum tempo e pensamento para outras atividades com os alunos.

Numa fase inicial, as planificações e os planos de aula foram dois instrumentos essenciais na condução da minha atuação, sendo-me difícil libertar destes e utilizando-os, por vezes, de uma forma intensiva. Na verdade, as planificações e os planos de aula constituíram instrumentos orientadores da ação pedagógica. Todavia, quando os utilizei de um modo fechado, não me foi benéfico porque fiquei condicionada, o que não me facilitou a adoção de mecanismos de flexibilidade metodológica. Quando tomei conhecimento do ritmo de trabalho dos alunos, verifiquei que se tornou mais fácil dinamizar estratégias para contornar determinados problemas que surgiram, desvinculando-me mais das planificações e dos planos de aula. Assim, a minha postura tornou-se mais firme e intuitiva, na medida em que se focou mais na aprendizagem dos alunos, deixando de ser tão ansiosa com o meu desempenho e a gestão dos conteúdos. Portanto, penso que, num primeiro momento, a minha ação se centrou nas duas primeiras fases descritas por Kagan. No fim da PES, penso que atingi em alguns momentos a terceira fase descrita pela mesma autora.

Foi com o desenvolvimento do Projeto “A poesia vai (na)morar por aí...” que tomei conhecimento da importância deste tipo de atividade no enriquecimento curricular dos alunos. De facto, constatou-se uma evolução significativa na turma, no que diz respeito ao trabalho cooperativo, uma vez que as aulas dadas pela professora cooperante incidiam mais no trabalho individual.

As inter-relações estabelecidas com as minhas colegas da PES e com os alunos foram propícias para a incrementação de um bom ambiente de trabalho. Mais

uma vez, evidencio a cooperação como um elemento imprescindível no trabalho diário dos professores.

Posso afirmar que a PES no 1.º CEB teve momentos menos bons, como é natural neste processo, embora tenha encarado os erros como aprendizagens. Admito que as minhas falhas me possibilitaram refletir sobre as minhas capacidades, tentando encontrar respostas e ultrapassar as mesmas, através do apoio dos meus professores e das minhas colegas. Neste sentido, procurei estar bem informada, para que as aulas fossem lecionadas de forma correta. Portanto, consultei e analisei bibliografia adequada e ponderei vários itens, antes e após a minha atuação. Também me muni de todos os recursos possíveis para a dinamização das aulas, não descurando os interesses, as necessidades e os conhecimentos prévios dos alunos.

No que diz respeito à relação estabelecida com a professora cooperante, assumo que nem sempre foi fácil manter um diálogo aberto e esclarecedor com a mesma. Por isso, procurei manter uma postura flexível, adaptando e modificando as planificações, muitas vezes no momento, e tentando, através do diálogo com a mesma, privilegiar as necessidades e os gostos dos alunos com quem trabalhei. Neste contexto, penso que me tornei mais ponderada quanto à minha postura enquanto futura profissional.

Em ambas as valências educativas, a reflexão e a ponderação assumiram um papel de destaque, quer seja com as minhas colegas, quer seja com a educadora e professora cooperantes e/ou com os professores supervisores.

Redigir este Relatório Final foi significativo, na medida em que me permitiu refletir e avaliar o meu desempenho e reviver as situações experienciadas. O distanciamento temporal, face aos momentos vividos, possibilitou-me tomar consciência do meu progresso, das minhas competências e dificuldades. Deste modo, é na prática e na constante reflexão que nós, profissionais de educação, encontramos respostas para melhorar as nossas estratégias educativas. Se não apostarmos na reflexão como um veículo de crescimento profissional, cometemos os mesmos erros do passado.

Penso que a reflexão e a procura de novos caminhos, que deem resposta às necessidades das crianças e dos alunos com quem trabalhamos, são determinantes, porque cada um é único e ao longo da profissão torna-se inviável o uso das mesmas

estratégias. Nesta sequência, destaca-se a formação contínua dos professores/educadores, pois quem ensina também aprende, mantendo, assim, um processo de aprendizagem recíproca e contínua. Para além disso, no mundo em que vivemos, em constante evolução, devemos dotar-nos de competências necessárias, para dar respostas aos dilemas que encaramos ao longo da nossa vida profissional. Por esse motivo, segundo Gonçalves (2011):

A importância atribuída à formação contínua de professores justifica-se, em grande parte, pelas características da sociedade pós-moderna que colocam novas exigências ao «saber», ao «saber fazer» e, sobretudo, ao «saber como fazer» dos profissionais de educação. A formação contínua de professores deverá adquirir um sentido de formação que valorize não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, que as práticas formativas se articulem com os contextos profissionais dos docentes. (p. 34)

Posso afirmar que o que é descrito neste relatório é, somente, um ponto de partida para futuras reflexões. Procurei, na minha atuação, manter as crianças felizes e motivadas, incentivando sempre o gosto pela descoberta e pela aprendizagem. Na verdade, tenho consciência de que existem muitas competências que têm de ser exploradas e aprofundadas, mas reconheço que dediquei todo o meu trabalho, empenho, esforço e utilizei todos os recursos possíveis para atingir os objetivos propostos.

Neste momento, encontro-me receptiva a novas conceções e a novos modelos, procurando diferentes métodos de trabalho. Na minha opinião, os profissionais de educação devem estar sempre disponíveis para encontrar nas crianças as respostas necessárias para desenvolverem as suas práticas, visto que cada ser humano tem a sua autenticidade. É imperativo assumir uma pedagogia de escuta, onde a criança é tida em conta e tem um papel interventivo na sua aprendizagem.

Termino, tentando, de alguma forma, definir a Escola dos meus sonhos:

A Escola dos meus sonhos seria aquela que as crianças idealizam e não o contrário! A Escola dos meus sonhos seria livre! A Escola dos meus sonhos teria portas abertas para o mundo exterior, seria em qualquer lugar, no campo, na cidade, na praia ..., não conheceria fronteiras nem barreiras intransponíveis! A Escola dos

meus sonhos perguntaria às suas crianças o que desejariam aprender! A Escola dos meus sonhos seria flexível e reconheceria em cada indivíduo a sua singularidade! A Escola dos meus sonhos criaria um clima de escuta, cooperação e entreaajuda! A Escola dos meus sonhos não seria, com certeza, punitiva, pois encararia os erros como aprendizagens! A Escola dos meus sonhos acreditaria no brincar, no brincar para aprender e no aprender a brincar! A Escola dos meus sonhos seria aquela que teria o poder de educar pessoas capazes de transformar o Mundo num lugar melhor! A Escola dos meus sonhos seria esta e tantas outras coisas. Seria, no fundo, o Mundo dos meus sonhos! E, se ainda me é permitido sonhar, também me é permitido acreditar e lutar por ela, pois ...

(...)

Eles não sabem, nem sonham,  
que o sonho comanda a vida,  
que sempre que um homem sonha  
o mundo pula e avança  
como bola colorida  
entre as mãos de uma criança.

In “Pedra Filosofal”, António Gedeão.

(Gedeão, 1978)

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



Abrantes, M. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso superviso* (Dissertação de Doutoramento em Didáctica na Especialidade de Supervisão e Formação). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo: Concepções e eficácia de aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Araújo, M. (2009a). *Crianças ocupadas*. Amadora: Primebooks.

Araújo, M. (2009b). “Trabalhos de Casa” uma questão na ordem do dia. *Revista a Página da educação*, 185(2), 01-02. Acedido em 13 de janeiro de 2017, em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13530&mid=2>.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed). Lisboa: Mc Graw-Hill.

Bassan, V. (1978). *Como interessar a criança*. Coimbra: Edições Almedina.

Bigode, L. (2013). *Espaços para a infância: O projeto centrado na criança* (Dissertação de Mestrado em Arquitetura). Instituto Superior Técnico, Lisboa.

Bonifácio, C. (2014). *A poesia no 1.º Ciclo: Desenvolvimento cognitivo e equilíbrio emocional da criança*. Portugal: Bubok Publishing S.L.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Campos, T. (2016). Prós e Contras: Para que servem os TPC?. *Revista Visão*. Acedido em 13 de janeiro de 2017, em: <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2016-04-14-Pros-e-Contras-Para-que-servem-os-TPC->.

Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138. Acedido em 3 de julho de 2016, em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644105/11543>.

Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Editora Guerra & Paz.

Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, A. Kjørholt, & P. Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Bristol: Policy Press.

Clark, A. (2007). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process*. Bernard van Leer Foundation.

Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces*. London: Taylor & Francis Group.

Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau (NCB).

Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children: Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, 29(1), 45- 56.

Clark, A., McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children*. Nottingham: Queen's Printer.

Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. California: Corwin Press.

Costa, A., Vasconcelos, S., & Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

E os alunos, que responsabilidade?. (s.d.). Acedido em 14 de janeiro de 2017, em: <https://www.ffms.pt/FileDownload/b5a930a9-59e7-409e-9a7c-e70ec5557ebf/dados-apeduto-8>.

Elias, M.C., & Sanches, E.C. (2007). Freinet e a pedagogia – uma velha ideia muito atual. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M.A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 145-170). Porto Alegre: Artmed Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed). Porto: Porto Editora.

Fernandes, C. V., & Trois, L. P. (s.d.). *Escuta e participação das crianças na construção da proposta na educação infantil*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5(5), 05-12.

Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Gama, A. (2013). *Exploração de histórias e o reconto oral em crianças do 1.º CEB* (Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Revista Escola Moderna*, 36(5), 06-21.

Gaspar, M. (2011). *Património histórico no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Trabalho de Projeto de Mestrado em Património). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Gedeão, A. (1978). *Poesias Completas*. (7ª ed). Lisboa: Portugália Editora.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Coleção Práticas Pedagógicas. Lisboa: Edições Asa.

Gómez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gonçalves, L. (2011). *Formação contínua de professores em contexto* (Relatório de Mestrado em Ensino de Educação Física e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário). Faculdade de Educação Física e Desporto – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jean, G. (1989). *Na escola da poesia*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M.A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância-Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 37-64). Porto Alegre: Artmed Editora.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Grupo Lidel.

Machado, L., & Salles, L. (2009). Aprendizagem contextualizada e educação superior em leis educacionais. *Revista Educação & Tecnologia*, 14(1), 44-50. Acedido em 6 de julho de 2016, em: <http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2010/06/Aprendizagem-Contextualizada-e-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-em-Leis-Educacionais.pdf>.

MacNaughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and contexts*. Maidenhead: Open University Press.

Marques, A. (2011). A aprendizagem da matemática num contexto educativo com tecnologias. In J. Matos, J. Freitas, J. Valadares, & M. Alves (Eds.), *Fórum de Projectos de Investigação em Educação 2010/2011* (pp.17-20). Acedido em 20 de novembro de 2016, em: <https://run.unl.pt/handle/10362/6616>.

Marques, J., & Borges, M. (2012). Educação inter/multicultural no jardim de infância: Os livros infantis e as suas imagens da alteridade. *Educação, Sociedade & Culturas*, N.º 36, 81-102. Acedido em 20 de julho de 2016, em: [http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36\\_Joao&Monica.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Joao&Monica.pdf).

Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., ... Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência: Actividades dos 3 aos 6*. (1ª ed). Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2002). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso com estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65. Acedido em 21 de novembro de 2016, em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>.

Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: A poética do (des)encontro na literatura para jovens em Portugal* (Tese de Doutoramento em Estudos Literários). Faculdade de Letras – Universidade de Lisboa, Lisboa.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (DEB).

Ministério da Educação. (s.d.). *Orientações para actividades de leitura: Programa – Está na hora dos livros: 1.º Ciclo*. Acedido em 26 de janeiro de 2017, em: [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta\\_1ciclo.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf).

Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e visitas de estudo. In A. Carvalho, & J. Marques (Eds.), *Novas metodologias em educação* (pp. 171-197). Porto: Porto Editora.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32. Acedido em 21 de novembro de 2016, em: [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise de conteudo moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html).

Moreira, M. (2010). *O que é afinal aprendizagem significativa?*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Moreira, R. (2013). *Importância das tic e de recursos multimédia na aula de história* (Tese de Mestrado em Educação e Multimédia). Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Superior Politécnico de Viseu, Viseu.

Moura, D. G., & Barbosa, E. F. (2006). *Trabalhando com projectos: Planejamento e gestão de projectos educacionais*. Petrópolis: Editora Vozes.

Moyles, J. R. (2002). *Só brincar?: O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Niza, S. (1991). O diário de turma e o conselho. *Revista Escola Moderna*, 1(3), 27-30.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11(1), 77-97.

Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

Nunes, C. (1987). *O valor da cooperação educativa na educação moral* (Monografia de fim de curso). Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2008). *As visitas de estudo e o ensino e a aprendizagem das Ciências Físico- Químicas: Um estudo sobre concepções e práticas de professores e alunos* (Tese de Mestrado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O Espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.

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

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Piaget, J. (1974). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.

Pires, S. (2012). *Os trabalhos para casa no 1º ciclo do ensino básico – a visão das crianças e dos pais* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Castelo Branco – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.

Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Brenda, A., Guimarães, F., Sousa, H., ... Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ponte, J.P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18. Acedido em 20 de novembro de 2016, em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf).

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Rebelo, B. (2014). *Visitas de estudo: Uma estratégia de aprendizagem* (Dissertação de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Rebelo, J. A. S., & Correia, O. N. (1999). *O sentido dos deveres de casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, LDA.

Resende, T. (2008). *Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Richardson, V. (1997). Tempo e espaço. In R. Arends, *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Riscado, L. (2001). *A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Rocha, J. (2010). *Literatura infantil: O recontar histórias como exercício da linguagem oral em sala de aula* (Monografia em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil). Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Santos, A., & Balancho, M. (1987). *A criatividade no ensino do português*. Lisboa: Texto Editora.

Serralha, F. (1999). *Evolução das decisões morais em contexto educativo – modelo democrático de socialização* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 25-40. Acedido em 19 de novembro de 2016, em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>.

Sobrinho, R. (2008). Metodologias de investigação com crianças: outros mapas, novos territórios para a infância. *e-cadernos CES*, 01-10. Acedido em 20 de novembro de 2016, em: <http://eces.revues.org/1382>.

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

Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187. Acedido em 8 de julho de 2016, em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/pdf>.

Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-598. Acedido em 29 de setembro de 2016, em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>.

Tompkins, M. (1996). Aprendizagem activa: como a incorporar no seu programa. In N. Brickman, & L. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp. 05-13). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. In L. Katz, J. Bairrão, I. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (DEB).

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O ... Alves, S. (s.d.). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Velosa, M. (2014). *Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar* (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Portalegre – Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre.

Viana, F., Martins, M., & Coquet, E. (2002). *Leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Bezarra.

Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. United States: Harvard University Press.

Xarepe, O. (2001). *Trabalho em projectos*. Acedido em 30 de setembro de 2016, em: [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_2\\_trab\\_proj\\_coop/122\\_c\\_0\\_2\\_projecto\\_oxarepe.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_c_0_2_projecto_oxarepe.pdf).

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da educação infantil*. Coleção Horizontes da Didáctica. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998a). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – 1.ª série*.  
Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 9310/2015, de 17 de agosto. *Diário da República n.º 159 – 2.ª série*.  
Lisboa: Ministério da Educação.



## **ANEXOS**



## **Anexo I – II: Poema “A Sombra”<sup>32</sup>**

### **A Sombra**

Eu tenho uma amiga, a sombra,  
que anda comigo e não fala.  
Por mais que eu puxe conversa,  
sempre a marota se cala.

Logo que corro para o sol,  
estende-se a sombra no chão.  
Pisam-na todos os pés  
e senta-se nela o cão.

Salta para trás e para a frente,  
pula para cima, para o lado,  
mas parece que está presa  
à sola do meu calçado.

Faz tudo aquilo que eu faço:  
macaca de imitação!  
Até se lhe dou um estalo  
me quer dar um safanão.

Eu sou branco, ela é preta,  
Ando em pé, ela deitada.  
Mas nunca nos separamos  
até ser noite fechada.

---

Luísa Ducla Soares, *Poemas da mentira e da verdade*, Livros Horizonte, 1999.

---

<sup>32</sup> O presente poema foi lido e explorado no desenvolvimento da Atividade “A sombra” do Projeto “Preto no Branco”.

## **Anexo II – Experiência-chave “A singularidade das Visitas de Estudo no processo de ensino-aprendizagem”: Planificação Pedagógica de Visita de Estudo**

ANO LETIVO 2015/2016 - TURMA: 2ºANO

### **PLANIFICAÇÃO PEDAGÓGICA**

**1. Local (ou locais) visitado(s):** Universidade de Coimbra, Sé Velha, casa de José Afonso, arco da Almedina, Mosteiro de Santa Cruz e Penedo da Saudade.

**2. Calendário e roteiro da visita:** 10h00- Universidade de Coimbra (U.C.); 10h30min.- Sé Velha e paragem para lanchar; alta de Coimbra, casa onde morou Zeca Afonso e arco da Almedina; 11h30min- Mosteiro de Santa Cruz (visita aos túmulos de D. Afonso Henriques e D. Sancho I); 12h30/13h00- Almoço na cantina da Sereia; 14h00- Penedo da Saudade.

**3. Data prevista:** terça-feira dia, 19/01/2016

#### **4. Horário**

**Partida da escola às 09h15m; chegada prevista à escola às 15h45m/16h00m.**

**5. Participantes:** Alunos, professora titular da turma, estagiárias e uma assistente operacional

**6. Áreas Curriculares envolvidas:** Português, estudo do meio, matemática, expressão plástica e expressão musical.

**7. Razões justificativas da visita:** Esta visita surge no âmbito do Projeto “A poesia vai (na)morar por aí...”. É nossa intenção que os alunos tenham um contacto direto com os locais sobre os quais pesquisaram e escreveram os seus poemas dando, desta forma, um sentido significativo às suas aprendizagens. Espera-se, com esta situação de aprendizagem, incrementar nos alunos o gosto pela frequência de espaços culturais, a aquisição das competências previstas sobre os temas trabalhados e o interiorizar de regras de convivência, em grupo e em sociedade.

**8. Objetivos específicos da visita:** Reconhecer a Universidade de Coimbra, Alta e Rua da Sofia como Património Mundial da UNESCO; Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral ...; Conhecer factos e datas importantes para a história local; Conhecer vestígios do passado local; Reconhecer a importância do património histórico local; Desenvolver o gosto pela poesia; fomentar atitudes de respeito pelo património.

**9. Atividades a desenvolver pelos alunos, durante a visita, com vista a um melhor aproveitamento da mesma:** visita guiada à U.C., Sé Velha, casa de José Afonso, arco da Almedina, Mosteiro de Santa Cruz e Penedo da Saudade. No decorrer da visita, os alunos deverão oferecer às pessoas que passam nos locais já referidos os poemas que foram criando ao longo do projeto.

**10. Regime de avaliação dos alunos:** Os alunos serão avaliados segundo parâmetros previamente estabelecidos na sala de aula, que terão em consideração vários aspetos, como o comportamento, a aprendizagem efetuada e o seu desempenho nas atividades a realizar.

**11. Regime de avaliação do projeto –** Relatório da visita de estudo.

**Anexo III – Experiência-chave “A singularidade das Visitas de Estudo no processo de ensino-aprendizagem”: Planificação Técnica de Visita de Estudo**

**PLANIFICAÇÃO TÉCNICA**

1. Contactos a estabelecer (ou estabelecidos): Câmara Municipal de Coimbra e Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra.
2. Transporte a utilizar: autocarro (CASPAE)
3. Encargos totais a suportar de transporte(s) € \_\_\_\_\_; de entradas : € \_\_\_\_\_;
4. Encargos suportados por aluno: 2,40€/ aluno
5. Professor(es) responsável(eis) pela visita: Professora Isabel Silva
6. Professor(es)/ auxiliares acompanhantes: estagiária Ana Rita Duarte, estagiária Sara Ramos e estagiária Sofia Frias.
7. Conhecimento (assinatura) do Coord. de Ano/Diretor de Turma \_\_\_\_\_
8. Guião de exploração do(s) local(ais) a visitar - em anexo
9. Plano de ocupação/ proposta de atividades para os alunos não participantes na visita ou cujos professores se encontram integrados na visita – em anexo.
10. Outras observações \_\_\_\_\_
11. Coimbra, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, assinatura(s) do(s) Professor(es) responsável(eis)

**APROVAÇÃO/AUTORIZAÇÃO**

1. Aprovado/Não aprovado em Conselho Pedagógico de \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Assinatura do presidente do C.P. \_\_\_\_\_
  2. Aprovado /Não aprovado em reunião de CT de \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável do S.A.S.E. \_\_\_\_\_
  3. Seguro Escolar/Seguro de viagem: Comunicado ao S.A.S.E. em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ juntamente com a respetiva lista de participantes – Assinatura do responsável do S.A.S.E. \_\_\_\_\_
- No caso destas atividades se realizarem em território estrangeiro, deverá a escola enviar atempadamente o comprovativo do seguro de viagem, nos termos dos números 1 e 2 do art.º 34.º da Portaria 413/99 de 8 de Junho, o qual deverá mencionar também o nº de segurados.
- NOTA IMPORTANTE: no caso de visitas de estudo superiores a três dias em território nacional e de qualquer visita ao estrangeiro independentemente da sua duração deverá ser emitida a respetiva autorização pela Delegação Regional.



## **APÊNDICES**







Figura 3 - Diário de Grupo



Figura 4 - Mapa de Regras



Figura 5 - Quadro de Distribuição de Tarefas

### Lista de Projetos

Nome do Projeto	Quem faz	Quando começa	Quando acaba	Quando comunica
Tartaruga 	Afonso Ana Luísa Beatriz Carolina	3-10-14	7-10-14	8-10-14
Peixes de Aquário 	Filipe Bem-Haja Filipe Mota Gabriela Leonor	13-1-15	15-1-15	16-1-15
Folhas do Outono 	todos	1-10-14	27-10-14	27-10-14
Sopa da Pedra	todos	2-10-14	13-10-14	16-10-14
Sistema Solar 	todos	7-1-15	23-1-15	23-1-15
Teatro: "A casa da Mosca Foscas" 	todos	19-2-15		
Portugal 	todos	5-3-15		

Figura 6 - Lista de Projetos

## Apêndice II – II: Áreas da Sala de Atividades



Figura 7 - Área do Faz-de-conta

**Materiais:** Inclui materiais como roupas, adereços, fantoches, bonecos, entre outros.



Figura 8 - Área da Escrita

**Materiais:** instrumentos de reprodução de textos e ilustração, ficheiros diversos de imagens, textos enunciados ou escritos pelas crianças, trabalhos de texto, entre outros.



Figura 9 - Área das Ciências

**Materiais:** animais, plantas; ficheiros de experiências e instrumentos de registo de observação (exemplo: tempo, germinações), entre outros.



**Figura 10 - Área da Matemática**

**Materiais:** materiais que proporcionam atividades de experimentação de grandeza, medida, forma, peso, espaço...



**Figura 11 - Área da Expressão Plástica**

**Materiais:** espaço dedicado às atividades plásticas, onde é possível encontrar diferentes tipos de materiais de produções artísticas.



**Figura 12 - Área da Biblioteca**

**Materiais:** contém livros de histórias de autores e livros construídos pelas crianças, projetos vividos anteriormente em forma de álbuns, enciclopédias, dicionários, livros temáticos, entre outros.



**Figura 13 - Área do Computador**



**Figura 14 - Área do Cavalete**

## Apêndice III – II: Espaço Exterior



Figura 15 – Quintal

## Apêndice IV – II: Organização do Tempo Pedagógico e das Rotinas



Figura 16 - Agenda Semanal



Figura 17 - Calendário



Figura 18 - peixes e tartaruga



Figura 19 - Quadro "Quero mostrar, contar ou escrever..."



Figura 20 - Textos ilustrados pelas crianças

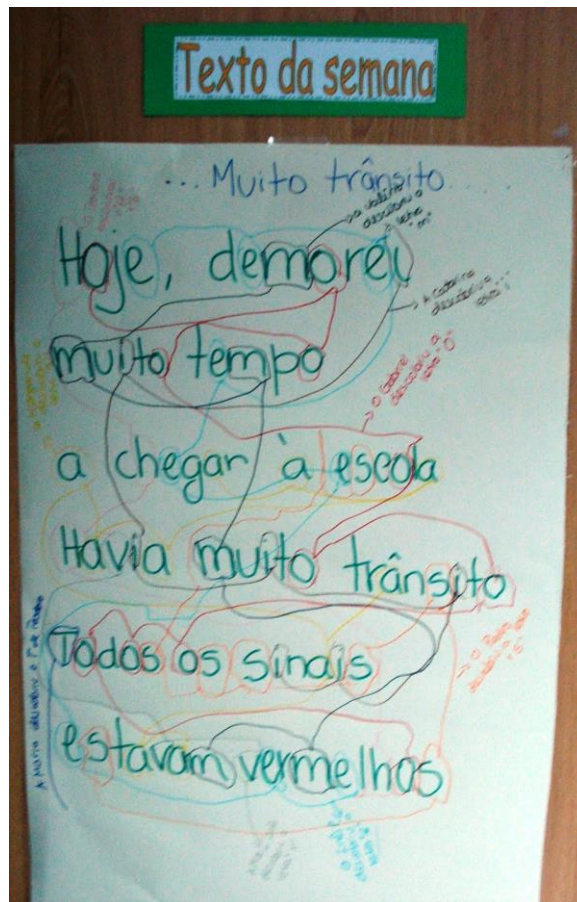


Figura 21 (a) - Texto da semana

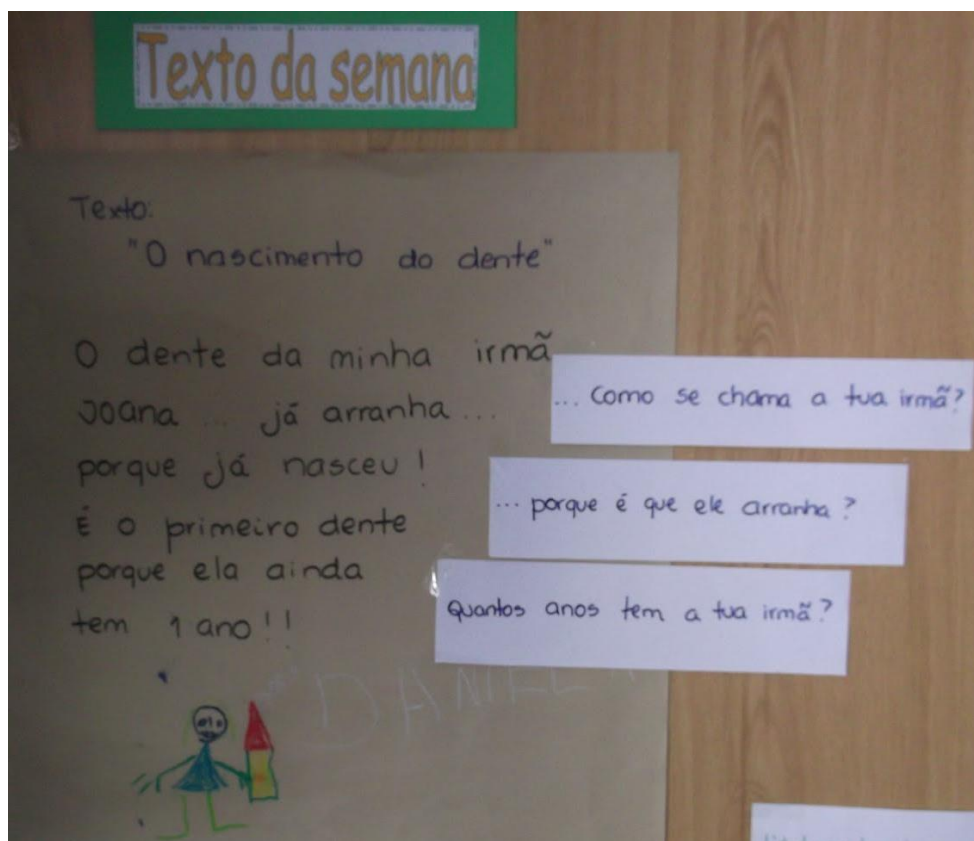


Figura 22 (b) - Texto da semana

## **Apêndice V – II: Visitas das Famílias à Sala e/ou de outros Membros da Comunidade**

### **Visita da madrinha do M.D.**

A madrinha do M.D. veio explicar às crianças o que é a profissão de alfarrabista. Elas ficaram fascinadas com os livros, as revistas, os selos, as gravuras e os postais que lhes foram mostrados.

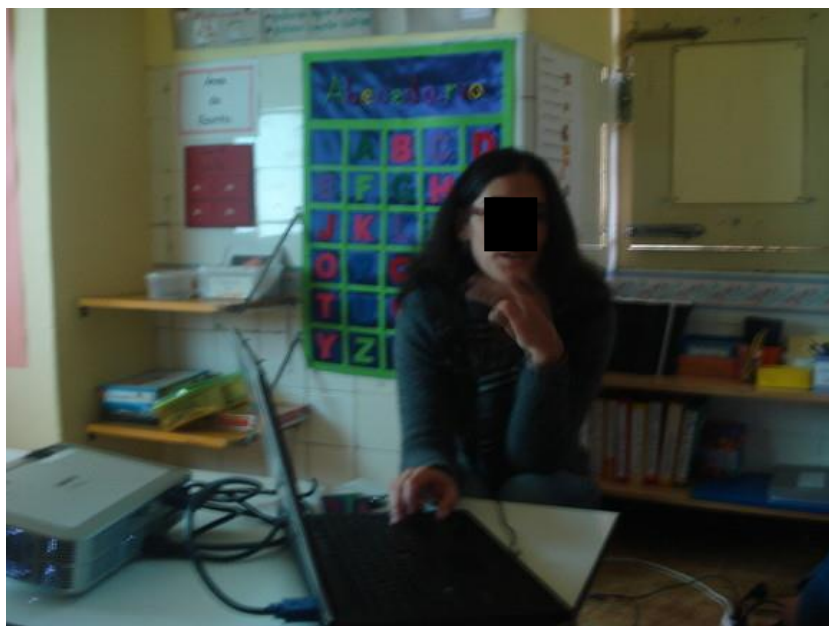


**Figura 23 - Visita da madrinha do M.D.**

### **Visita da mãe do J.C.**

A mãe do J.C. veio conversar com as crianças sobre as bactérias e os vírus que afetam a nossa saúde.

Mostrou-lhes vídeos e diapositivos elucidativos, explicando “como os bichos maus querem entrar no nosso corpo e deixar-nos doentes e como temos uns soldados que combatem para ficarmos com saúde”.



**Figura 24 - Visita da mãe do J.C.**



**Figura 25 - Vídeo sobre as bactérias**

### **Visita da família do F.M.**

A família do F.M. veio conversar com as crianças sobre a sua visita ao Jardim Zoológico. As crianças puderam vislumbrar fotografias de vários animais e um vídeo sobre o espetáculo das focas e dos golfinhos.



**Figura 26 - Visita da família do F.M.**

### Visita surpresa na hora das histórias

A M. é uma contadora de histórias e veio contar às crianças a história *Na Floresta da Preguiça*. O livro era muito bonito, porque contava uma história sobre uma floresta, onde viviam alguns animais, entre eles uma preguiça. Um dia, uns homens levaram para lá máquinas, cortando quase todas as árvores.



**Figura 27 - Visita da M.**

Mas, no fim, houve alguém que plantou muitas sementes e as árvores voltaram a nascer. A preguiça lá ficou ... e os animais voltaram!

\*Comentário de várias crianças: “A preguiça estava sempre a descansar.”



**Figura 28 – M. a mostrar o livro *pop-up*: *Na Floresta da Preguiça***

No final, o grupo pensou em animais que vivem na floresta e desenharam-nos. Pintaram uma árvore e colaram aí os seus animais.



**Figura 29 - Criança a colar o animal desenhado na árvore**

## Apêndice VI – II: Atividade Pontual “Elmer”



Figura 30 - Leitura e análise da história *Elmer*



Figura 31 - Representação do “Dia do Elmer” através de desenhos

**Tabela 1 - Planificação da Atividade Pontual “Elmer”**

Áreas	Domínios	Objetivos específicos	Descrição da atividade	Recursos humanos e materiais	Avaliação
Formação Pessoal e Social	Área Transversal	-Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;  - Observar e descrever as ilustrações da história;	- Realizar uma atividade de antecipação à obra, baseando-se nas ilustrações da capa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem é o elefante?</li> <li>• Como se chamará?</li> <li>• Terá amigos? Quem serão?</li> <li>• Onde vive? (...)</li> </ul>	- Estagiárias e crianças (23 crianças)  - Livro  - Projetor  - Computador  - Folhas de papel  - Lápis de cor, cera, canetas e tintas	Observação direta  Registo diversos de observação direta: Fotografias e diálogos/ comentários das crianças
Expressão e Comunicação	Expressão Plástica  Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Interagir verbalmente;  - Reconhecer e identificar características dos elementos da história;  - Recontar a história;  - Descrever acontecimentos da história com a sequência apropriada;	- Projetar o livro e realizar a leitura oral da obra;  - Após a leitura colocar questões ao grupo acerca da obra, de modo a que as crianças a interiorizem e façam o reconto oral da história*. Por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se chama o elefante?</li> <li>• Como é o elefante? Era o Elmer um elefante igual a todos os outros?</li> <li>• Por que é que os outros animais gostavam tanto do Elmer?</li> <li>• Do que é que o Elmer está farto?</li> <li>• Que partida pregou o Elmer aos amigos? Como se sentiram os amigos?</li> <li>• O que se faz no dia do Elmer?</li> <li>• O que aprendemos com o Elmer?</li> </ul>		
Conhecimento do Mundo		- Desenvolver a imaginação, a criatividade e o sentido estético;  - Reconhecer e respeitar as diferenças;	- Após a leitura e discussão da história, propomos a seguinte atividade, com base na pintura de um elefante: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagina que és um elefante e vais festejar o Dia do Elmer. Como te vais pintar?</li> </ul>		

\*Durante o reconto oral, serão registadas, numa folha, as ideias principais da história que posteriormente serão expostas na sala.

## Apêndice VII – JI: Atividade Pontual “Mãos à obra!”



Figura 32 - Leitura e análise da história "Mãos à obra!"



Figura 33 - Visita de estudo: maquete de uma escola



**Figura 34- Visita de estudo: observação da maquete de uma escola**



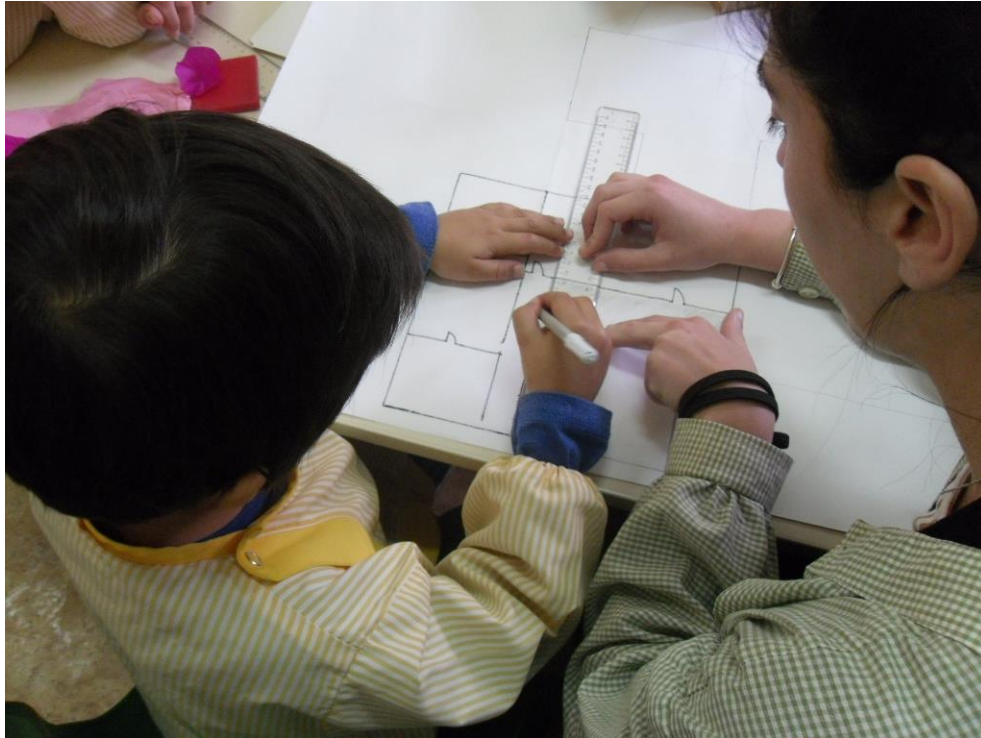
**Figura 35 - Visita de estudo: crianças com capacete de proteção**



**Figura 36 - Visita de estudo: crianças a observarem uma planta em papel**



**Figura 37 - Visita de estudo: crianças a observarem uma planta no computador**



**Figura 38 - criança a desenhar limites da planta do JI**



**Figura 39 (a) - Criança a desenhar elementos de um espaço na planta do JI**



**Figura 40 (b) - Criança a desenhar elementos de um espaço na planta do JI**



**Figura 41 (c) - Crianças a desenhar elementos dos espaços do JI**



**Figura 42 - Planta do JI**



**Figura 43 - Planta do JI desenhada por uma das crianças**

Tabela 2- Planificação da Atividade Pontual "Mãos à Obra!"

Áreas	Domínios	Objetivos específicos	Descrição da atividade	Recursos humanos e materiais	Avaliação
Formação Pessoal e Social	Área transversal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar, descrever e desenhar a planta do J.I.</li> <li>- Despertar noções de espaço</li> <li>- Desenvolver a sensibilidade para compreender a diferença entre espaço interior e exterior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicia-se a atividade com a projeção de uma pequena história – Mãos à Obra! -, da nossa autoria, que explica que materiais e intervenientes são utilizados na construção dos espaços das casas nos dias de hoje.</li> <li>- Após a leitura da história, colocaremos questões ao grupo, acerca da história que ouviram. Por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como eram as casas antigamente? São iguais às dos dias de hoje?</li> <li>• Quem é que desenha e constrói as casas?</li> <li>• Que materiais são utilizados?</li> <li>• O que é uma planta e para que serve?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiárias e crianças (23 crianças)</li> <li>- Computador</li> <li>- Projetor</li> <li>- Cartolina</li> <li>- Lápis</li> <li>- Lápis de cor, cera, canetas e tintas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos diversos de observação direta: Fotografias e diálogos/ comentários das crianças</li> </ul>
Expressão e Comunicação	Expressão Plástica  Linguagem Oral e Abordagem à Escrita  Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a imaginação, a criatividade e o sentido estético</li> <li>- Partilhar informação oralmente, através de frases coerentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita à Direção de Estudos e Projetos da Câmara Municipal de Coimbra, de forma a proporcionar o contacto direto com alguns materiais de construção utilizados pelos arquitetos e engenheiros.</li> <li>- Numa fase posterior, as crianças são convidadas a fazer o desenho, em grande grupo e com o nosso apoio, da planta do J.I., que será utilizado como recurso na criação do mapa do J.I., incorporado na Abordagem de Mosaico.</li> </ul>		

Duração: 30 a 45 minutos

## **Apêndice VIII – JI: Atividades do Dia do Pai**

As crianças apreciaram retratos de alguns pintores, como Vicent Van Gogh, Frida Khalo, entre outros.

### **Diálogos das crianças:**

“Um retrato é um desenho de uma pessoa.” G.C.

“É só a cara” T.O.

“Um busto é só a cara, a cabeça e o colo.” G.C.

“O senhor andava a pintar. Os três têm cabeça” F.B.

“Gosto mais da que tem chapéu.” A.S.

“Uma tem o braço à mostra e a mão.” J.C.

“Vê-se as orelhas dos dois primeiros.” P.B.

“O senhor tem um bigode.” M.N.

“A senhora tem um laço.” M.M.

“Gosto mais da do meio [Frida Khalo]” A.R.

Inspirados nestes retratos, as crianças pintaram e desenharam os retratos dos seus pais, avôs e tios, que, posteriormente, convidaram para comemorar o Dia do Pai.



**Figura 44- Crianças a pintar os retratos para o Dia do Pai**



**Figura 45 - Retratos elaborados para o Dia do Pai**

Para a festa do Dia do Pai, as crianças confeccionaram queques de chocolate.



**Figura 46 - Queques de chocolate: criança a medir a quantidade de farinha**



**Figura 47 - Queques de chocolate: criança a misturar os ingredientes**

Para a festa do Dia do Pai, as crianças convidaram os pais/encarregados de educação para assistirem ao teatro da história *A casa da Mosca Fosca*. Para além dos animais que aparecem na história, escolhemos outros e fizemos rimas. No final da festa, oferecemos os queques de chocolate.



**Figura 48 - Teatro *A Casa da Mosca Fosca*<sup>33</sup>**

---

<sup>33</sup> Mejuto, E. (2010). *A casa da Mosca Fosca*. Coleção Livros para Sonhar. Kalandraka Editora Portugal.

Mais informações sobre o livro em: [http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/A-casa-da-mosca-PT\\_01.pdf](http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/A-casa-da-mosca-PT_01.pdf).

## Apêndice IX – JI: Atividades do Dia da Mãe

Para o Dia da Mãe, as crianças queriam elaborar retratos das suas mães. Assim sendo, o livro *A manta, uma história aos quadradinhos* auxiliou-nos na proposta do grupo<sup>34</sup>.

A “Manta” é uma espécie de álbum de família, em que cada quadradinho de tecido encerra a história de um familiar, a qual era recontada por uma avó aos seus netos.

Após a exploração da história, uma das crianças sugeriu: “E porque não desenharmos as nossas mães e colar os retratos numa «Manta»?”. Prontamente, todos concordaram com a proposta.

Como a “Manta” da história era feita de quadrados, pensámos também em fazer quadrados. Para elaborarmos os quadrados, dobrámos uma folha retangular num triângulo e recortámos o pedaço que sobrou. Constituiu uma descoberta no âmbito das formas geométricas, através de uma folha de papel.



**Figura 49 - Dobragem da folha para obter um quadrado**

---

<sup>34</sup> Martins, I. (2010). *A manta, uma história aos quadradinhos*. Lisboa: Planeta Tangerina.

As crianças desenharam os retratos e, ao fazê-lo, tiveram de pensar nas características das suas mães: a cor do cabelo, a cor dos olhos e outros pormenores.



**Figura 50 - “Manta das Mães”**

Na Festa do Dia da Mãe, convidámos as mães para assistirem ao teatro de sombras do conto “O Patinho Feio”.



**Figura 51 - Teatro de sombras do conto “O Patinho Feio”**

### **Apêndice X – JI: Atividade “O Peso”**

Iniciámos esta atividade com um diálogo sobre as unidades de medida que as crianças já conheciam:

- O metro para medir as alturas (Já tinham trabalhado numa atividade anterior);
- O litro para medir os líquidos (“Como dizemos nas receitas de culinária”).
- “E o peso como se mede?” (Ninguém parecia saber).

Então, levámos as crianças a pensarem nas compras do supermercado: “Como é que se pesa a fruta, os legumes, o peixe, entre outras coisas, para sabermos a quantidade que queremos levar e quanto devemos pagar?”

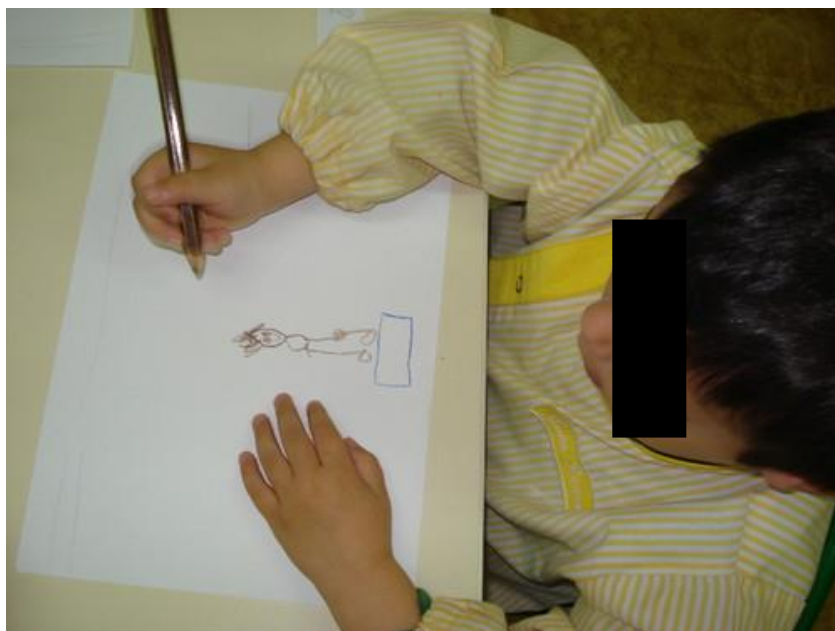
Pensaram, pensaram ... “É o quilo!” (lembrou alguém).

As crianças pesaram-se na balança para ver, afinal, o que ia acontecer: “Aparecem os quilos e depois do ponto os gramas.”.



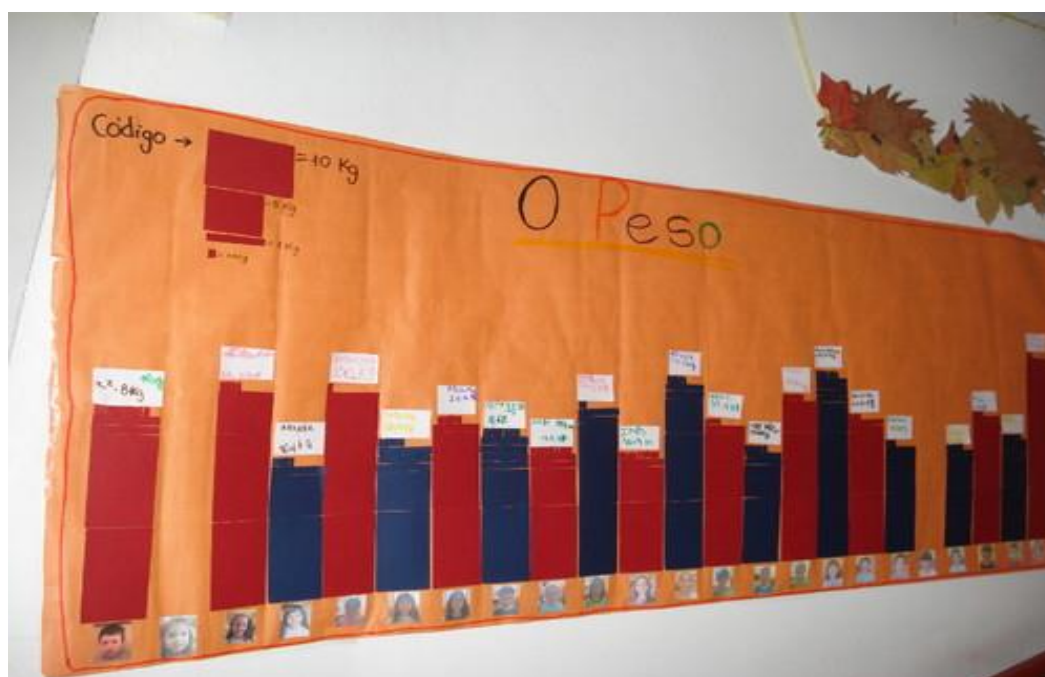
**Figura 52 - Pesagem**

De seguida, as crianças procederam ao registo dos seus pesos numa folha.



**Figura 53 - Registo do peso**

Para concluirmos a atividade, realizámos, em parceria com as crianças, um gráfico, onde comparámos os pesos e retirámos importantes conclusões.



**Figura 54 - Gráfico do peso das crianças**

## **Apêndice XI – II: Atividades do Projeto “Os Castelos”**

No âmbito do Projeto “Os Castelos”, as crianças decidiram construir um castelo, com pacotes de leite, na Área do Faz-de-conta.



**Figura 55 - Crianças a construir o castelo**



**Figura 56 - Criança a pintar o castelo**

O grupo pesquisou sobre “O que há dentro de um Castelo” e a educadora cooperante registou a informação obtida num cartaz. Posteriormente, as crianças mobilaram e decoraram o seu castelo de acordo com esses registos.

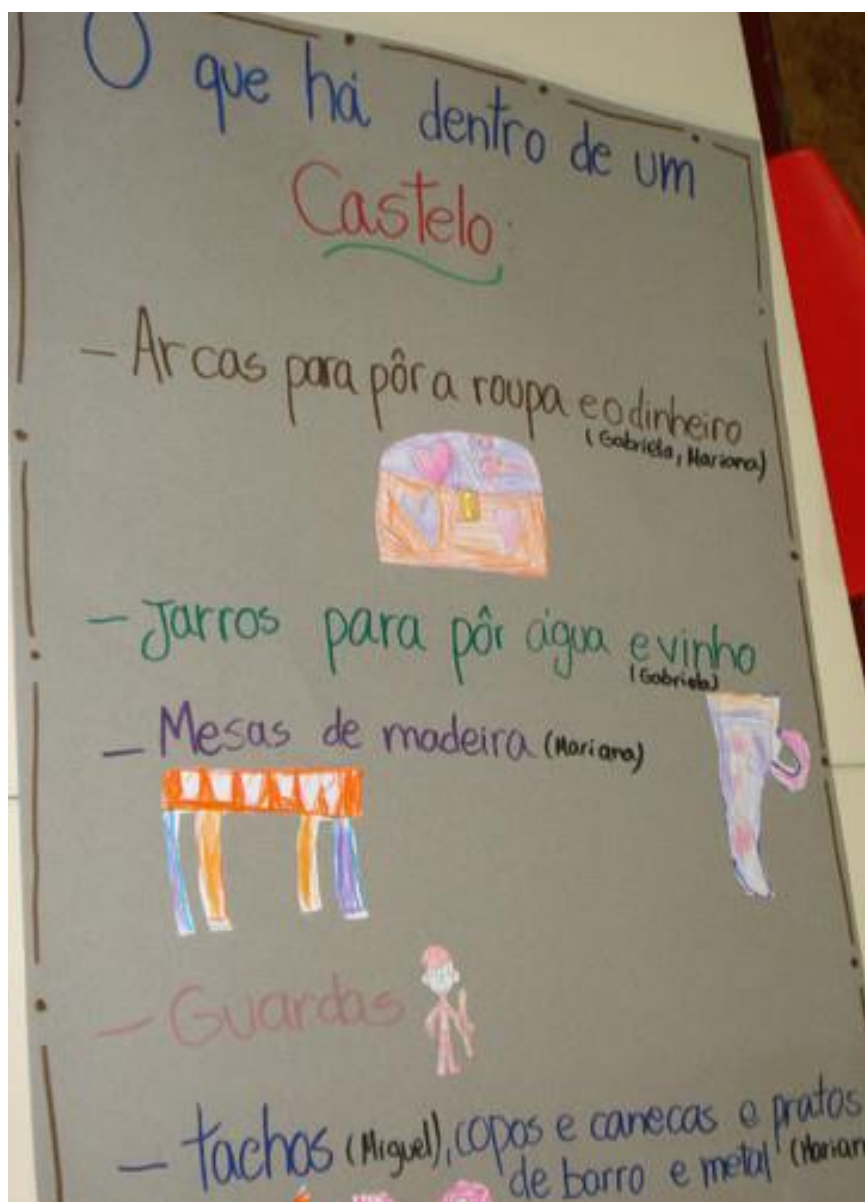


Figura 57 (a) - Cartaz “O que há dentro de um Castelo”



Figura 58 (b) - Cartaz "O que há dentro de um Castelo"

## **Apêndice XII – II: Atividades do Projeto “Descobrimientos Portugueses”**

### **Atividade - À Conquista de Ceuta**

No âmbito do Projeto “Descobrimientos Portugueses”, o grupo ouviu uma história que deu início a esta Epopeia - À *CONQUISTA DE CEUTA* - da coleção “A Aventura dos Descobrimientos”<sup>35</sup>. Depois de ouvirem-na, verem as imagens projetadas e ouvirem uma canção<sup>36</sup> sobre a mesma, as crianças fizeram os seus comentários pessoais e desenhos.

#### **Comentários/Observações das crianças:**

- “Os portugueses lutaram contra os mouros.” – M.G.
- “Gostei de ouvir a canção.” – L.C.
- “O senhor estava em cima de um tronco.” – C.N.
- “O rei estava a dizer os nomes dos filhos. Atiraram a corda ao mar. Os portugueses queriam os cereais.” – A.S.
- “Era o D. João I.”- V.F.
- “Eles lutaram.”- A.A.
- “Portugal era pobre. Construíram barcos.” – B.C.
- “Os portugueses queriam conquistar novas terras, porque eram pobres e queriam aumentar Portugal.” – J.C.

### **Atividade – 600 Anos da Conquista de Ceuta (visita à Casa da Cultura)**

No dia 15 de abril de 2015, fomos à Casa da Cultura ver uma exposição sobre a comemoração dos 600 anos da Conquista de Ceuta.

A exposição tinha muitas pinturas, desenhos e colagens feitas por alguns alunos de várias escolas secundárias de Coimbra. Vimos os mapas da viagem que os portugueses fizeram, imagens da Batalha e do Infante D. Henrique, entre outros.

---

<sup>35</sup> O Instituto Camões disponibiliza em formato digital "A Aventura dos Descobrimientos", coleção original do Jornal Expresso. Esta iniciativa permite aos mais novos aprenderem de forma lúdica a História de Portugal (para aceder à coleção: <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-ler/a-aventura-dos-descobrimientos.html>).

<sup>36</sup> A canção encontra-se escrita e em formato áudio no endereço eletrónico mencionado na nota de rodapé anterior.

### **Atividade – “Caminho Marítimo para a Índia”**

Iniciámos a atividade com a audição da história *Índia, terra das cores e dos sabores*<sup>37</sup>. Depois das crianças ouvirem a história, de verem as imagens projetadas e ouvirem uma canção<sup>38</sup> sobre a mesma, estas fizeram os seus comentários pessoais e construíram as suas próprias caravelas.

#### **Comentários/Observações das crianças:**

“Eles eram muito ricos [Os indianos]. Quando saíram de Portugal havia ventos fortes.” V.F.

“As pessoas [na Índia] usavam anéis nos dedos dos pés.” M.M.

“O senhor chateou-se. Estava deitado no sofá na Índia.” J.A.

“Os portugueses prenderam os indianos.” J.C.

“Eu gostei de quem estava a vender mantas na Índia.” D.S.

“Os portugueses chegaram à Índia. O indiano estava a tocar flauta para as serpentes. O Vasco da Gama foi à frente.” A.S.

“Os portugueses deram joias aos indianos. O príncipe não gostou, porque já tinha muitas joias.” L.C.

“Pensavam que havia um monstro, mas não havia nada.” M.D.

“Ele deu presentes ao príncipe, mas ele não queria. Depois o Vasco da Gama disse que era uma cidade muito rica.” B.C.

“Gostei do Vasco da Gama. Mostrou os barcos aos portugueses. O príncipe tinha muitas joias.” T.O.

“Os portugueses viram uma estrela que brilhava mais do que as outras [a Estrela Polar]. O Vasco da Gama foi sentar-se numa almofada grande para ir visitar o príncipe da Índia.” G.C.

“Apareceu na água um barco cheio de fogo. O senhor saltou para uma almofada grande e os senhores estavam a levá-lo.” J.A.

“O Vasco da Gama foi à Índia de barco. Era grande.” J.F.

---

<sup>37</sup> Consultar nota de rodapé n.º 35.

<sup>38</sup> A canção encontra-se escrita e em formato áudio no endereço eletrónico mencionado na nota de rodapé n.º 35.

“O Vasco da Gama foi à Índia e foi levado por uns senhores numa coisa com uns paus. Ele viu os senhores [na Índia]. Ele deu umas prendas ao príncipe, mas ele não queria.” C.N.

“Os portugueses descobriram a Índia. No fim, estava um senhor a tocar flauta e apareceu uma serpente.” A.C.

“Os portugueses tinham medo de passar por um lugar porque pensavam que havia lá um monstro [no Cabo das Tormentas]. Era no sul da África. O príncipe da Índia ficou zangado porque o Vasco da Gama ia-lhe dar uma manta às cores e um colar, porque ele já tinha muita riqueza.” G.C.

“O senhor que estava na Índia estava chateado, porque não precisava daqueles presentes. Mandou prender os homens. Gostei da música.” F.M.



**Figura 59 - Caravela dos Descobrimentos Portugueses**

### Apêndice XIII – JI: Projeto “Preto no Branco”



Figura 60 - Criança a fazer uma sombra

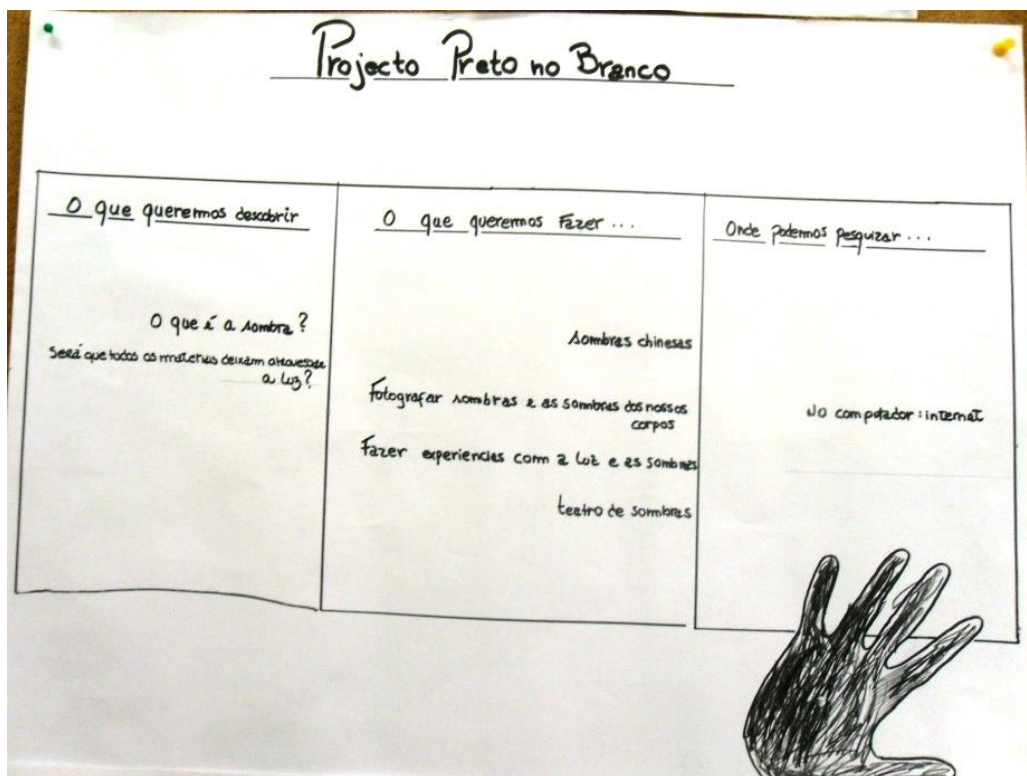


Figura 61 - Cartaz “O que queremos descobrir, fazer e onde podemos pesquisar”



**Figura 62 - Ficheiro de sombras chinesas**



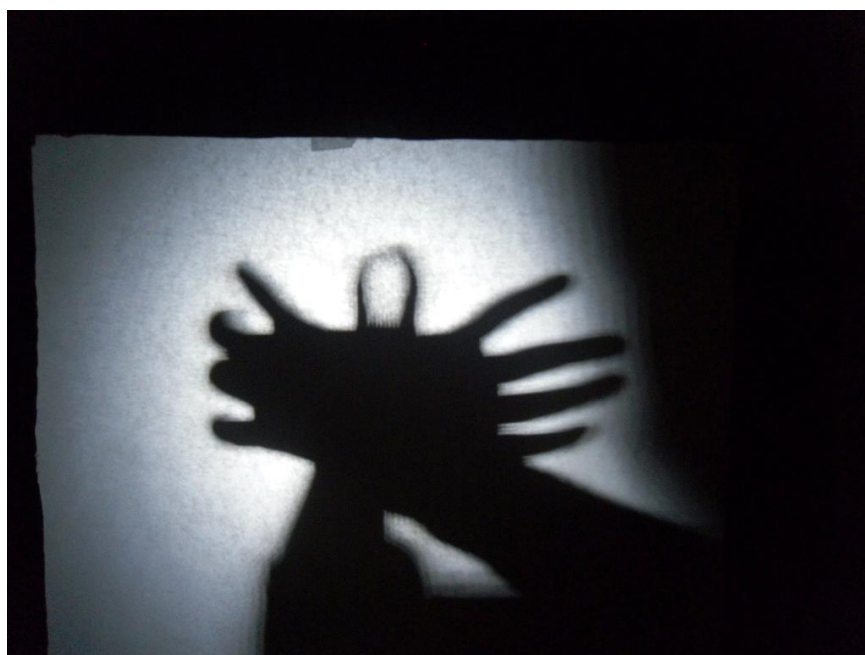
**Figura 63 - Caixa de sombras**



**Figura 64 (a) - Sombra feita por criança**



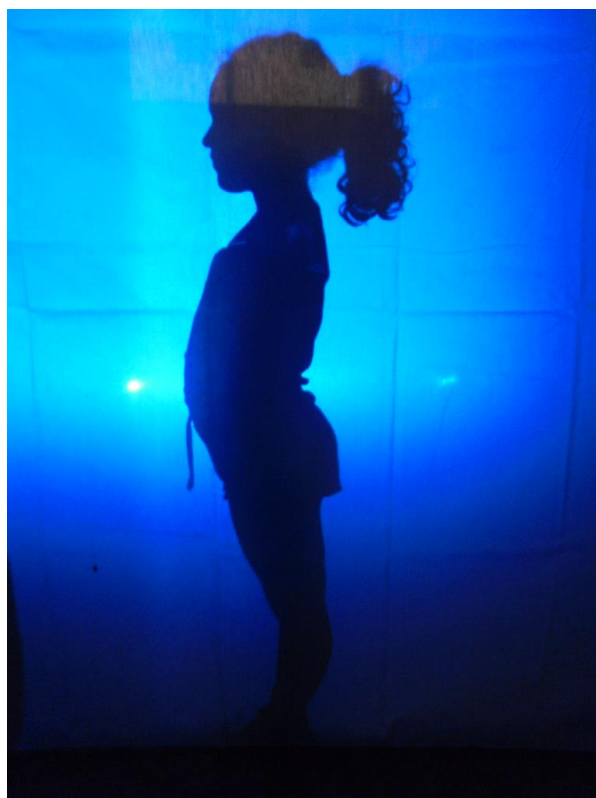
**Figura 65 (b) - Sombra feita por criança**



**Figura 66 (c) - Sombra feita por criança**



**Figura 67 – Cartaz “A Sombra das nossas mãos...”**



**Figura 68 - Sombra do perfil de uma menina**



**Figura 69 - Sombra do perfil de um menino**











Figura 70 - Pannel da Atividade “Quem sou eu?”



Figura 71 - Criança a fazer registo da Atividade “Transparente, Opaco ou Translúcido?”

Opaco, transparente ou translúcido?

Material	Vêo o objeto		Vêo o objeto
	Nítido	Borrado	
Plástico A 	X		X
Celofane 		X	
Plástico B 			
Celofane			
Plástico C			X

Materiais através dos quais...		
... não foi possível ver o objeto	... foi possível ver o objeto de forma nítida	... não foi possível ver o objeto de forma nítida
 cartolina  plástico C	 celofane	 Plástico A  Plástico B
<b>Materiais opacos</b> não deixam passar a luz <input checked="" type="checkbox"/> deixam passar parcialmente a luz <input type="checkbox"/> deixam passar totalmente a luz <input type="checkbox"/>	<b>Materiais translúcidos</b> não deixam passar a luz <input type="checkbox"/> deixam passar parcialmente a luz <input type="checkbox"/> deixam passar totalmente a luz <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Materiais transparentes</b> não deixam passar a luz <input type="checkbox"/> deixam passar parcialmente a luz <input checked="" type="checkbox"/> deixam passar totalmente a luz <input type="checkbox"/>

concluímos que ...

- ▷ Os materiais através dos quais vemos os objetos de forma nítida chamam-se transparentes, deixam passar totalmente a luz.
- ▷ Os materiais através dos quais vemos os objetos de forma pouco nítida chamam-se translúcidos, deixam passar parcialmente a luz.
- ▷ Os materiais através dos quais não vemos os objetos chamam-se opacos, não deixam passar a luz.

A luz não passa igualmente através de todos os materiais!

Figura 72 - Tabelas de registo da experiência “Transparente, Opaco ou Translúcido?”



Figura 73 (a) - Crianças a observar a posição da sombra



**Figura 74 (b) - Crianças a observar a posição da sombra**



**Figura 75 (c) - Crianças a observar a posição da sombra**

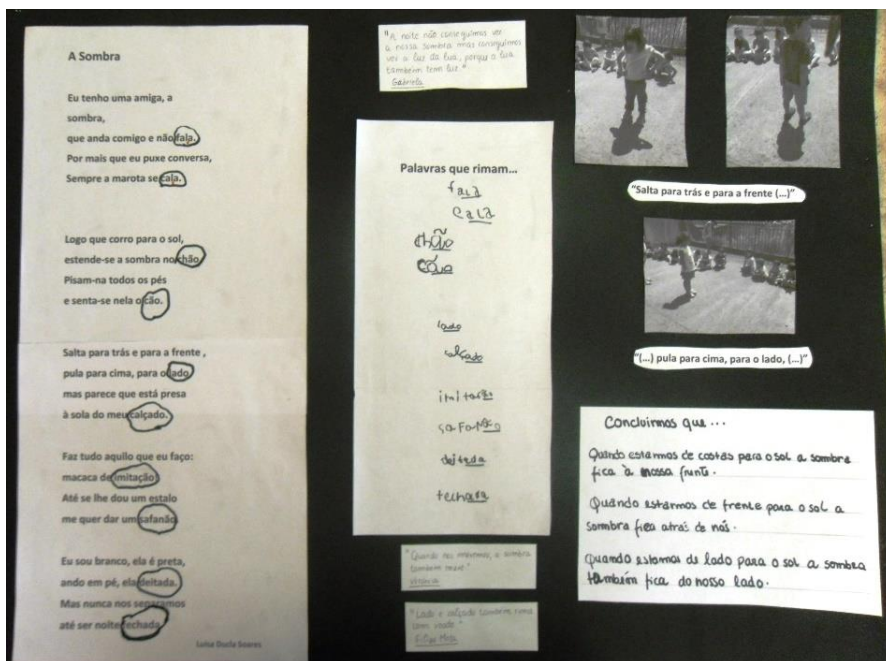


Figura 76 - Registos da Atividade “A Sombra”

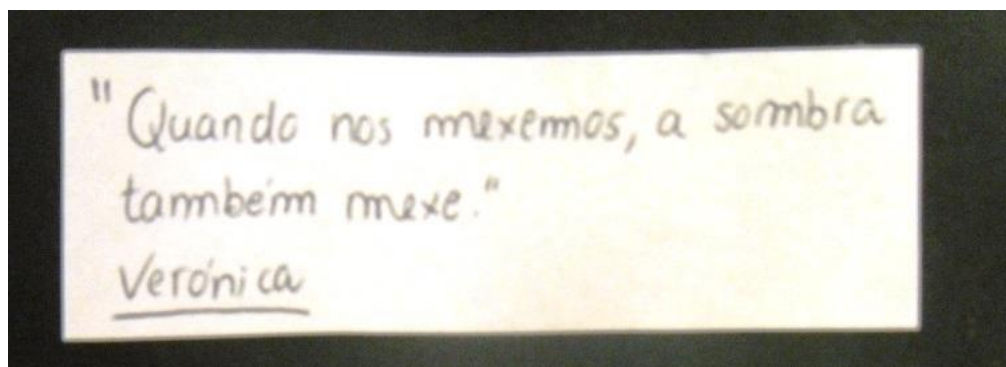


Figura 77 (a) – Atividade “A Sombra”: comentários/observações das crianças

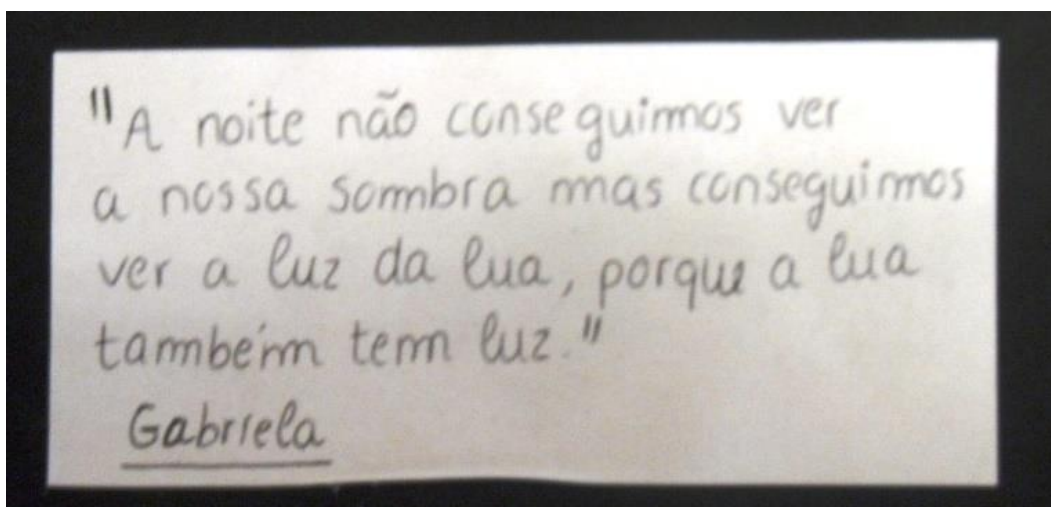


Figura 78 (b) - Atividade “A Sombra”: comentários/observações das crianças

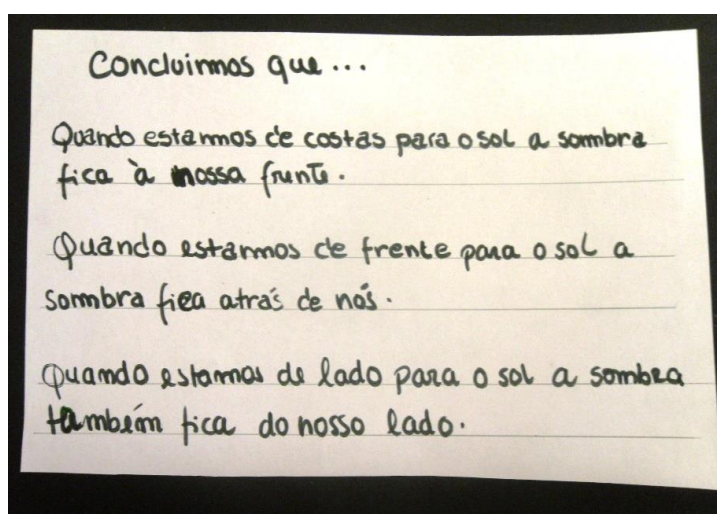


Figura 79 - Conclusões da Atividade “A Sombra”

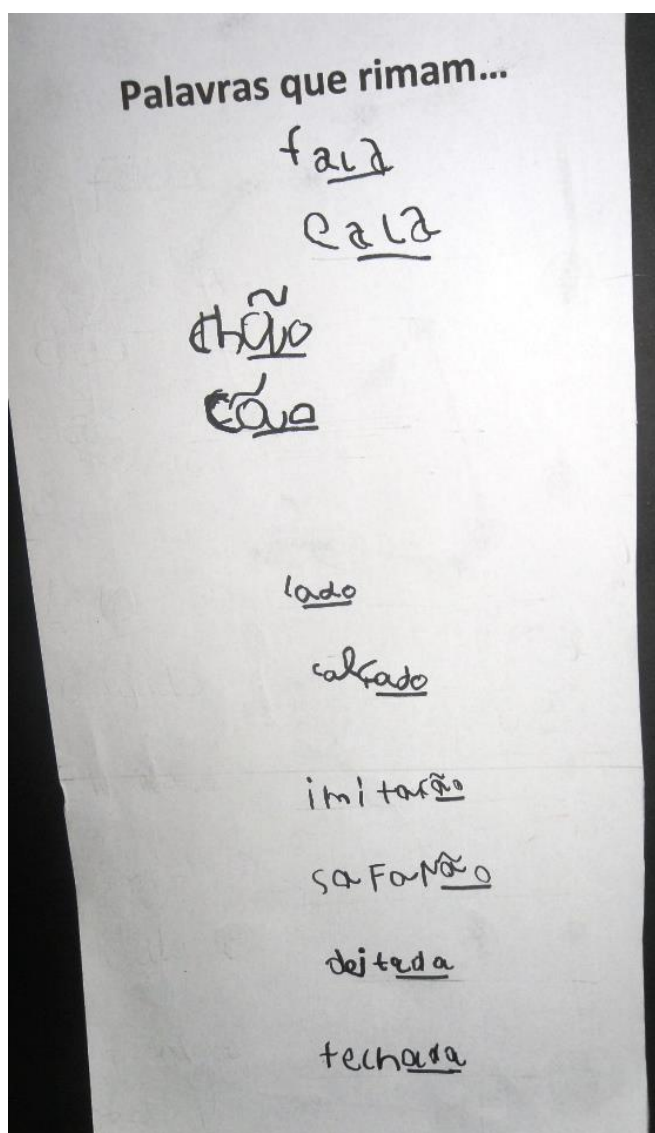


Figura 80 - Atividade “A Sombra”: “Palavras que rimam...”



**Figura 81 (a) – Atividade “Observar e contornar sombras”**



**Figura 82 (b) - Atividade “Observar e contornar sombras”**

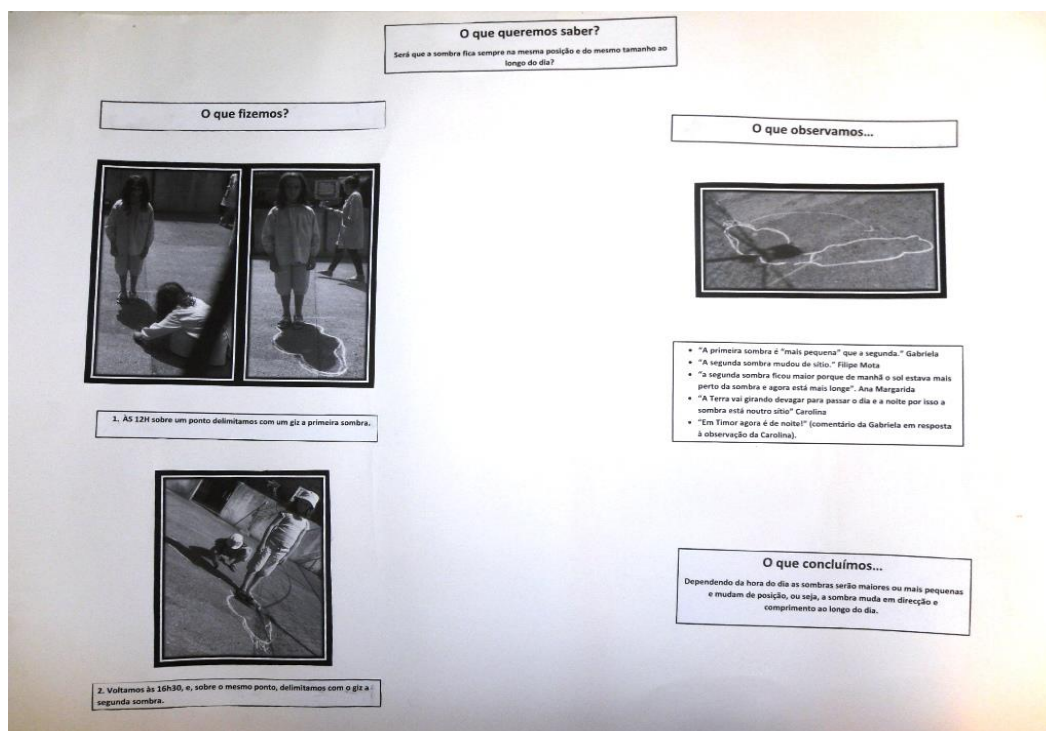


Figura 83 - Registo da Atividade “Observar e contornar sombras”

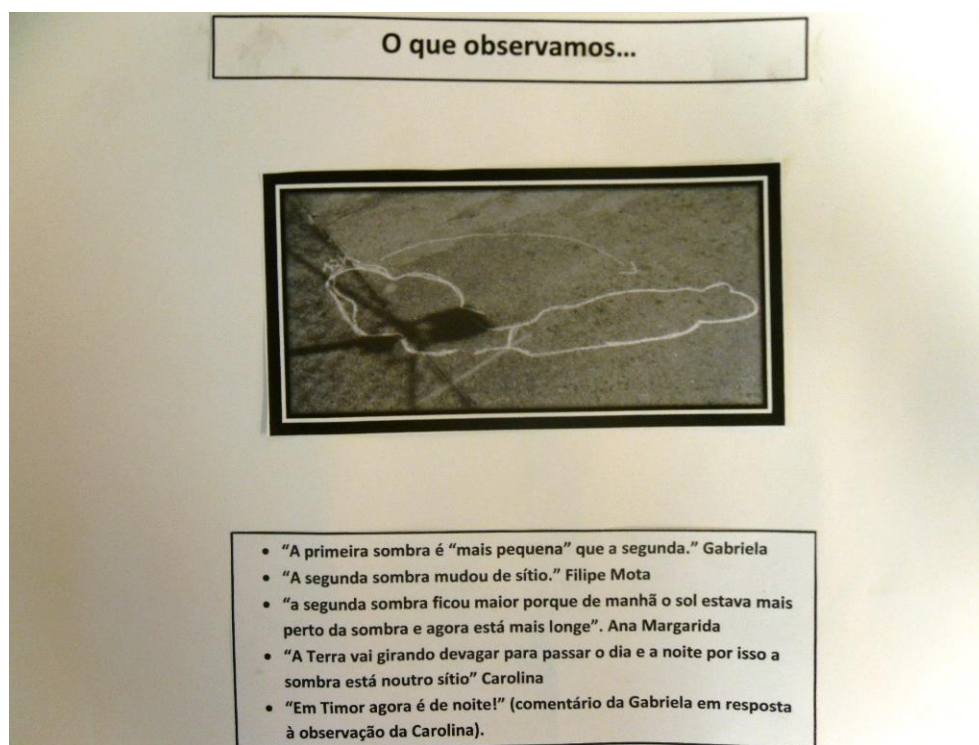
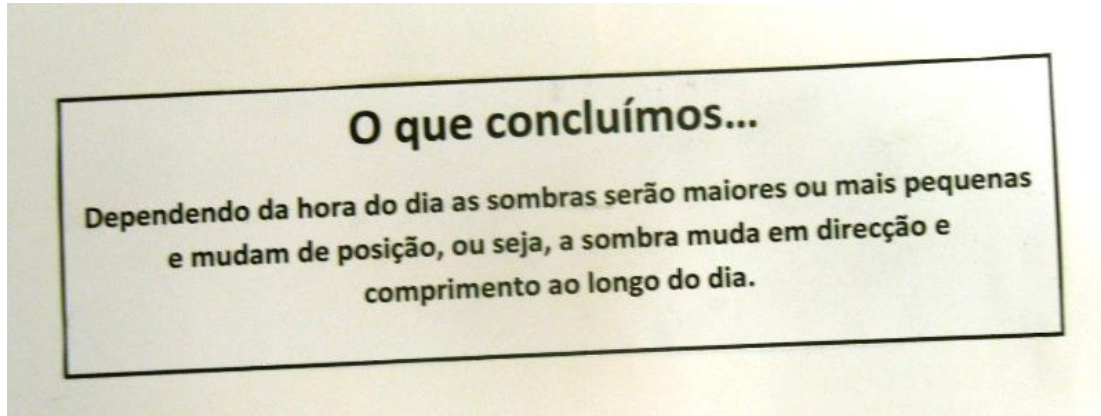


Figura 84 - Atividade “Observar e contornar sombras”: “O que observamos...”



**Figura 85 - Conclusões da Atividade “Observar e contornar sombras”**



**Figura 86 - Divulgação do projeto: teatro de sombras da história *A que sabe a lua?***

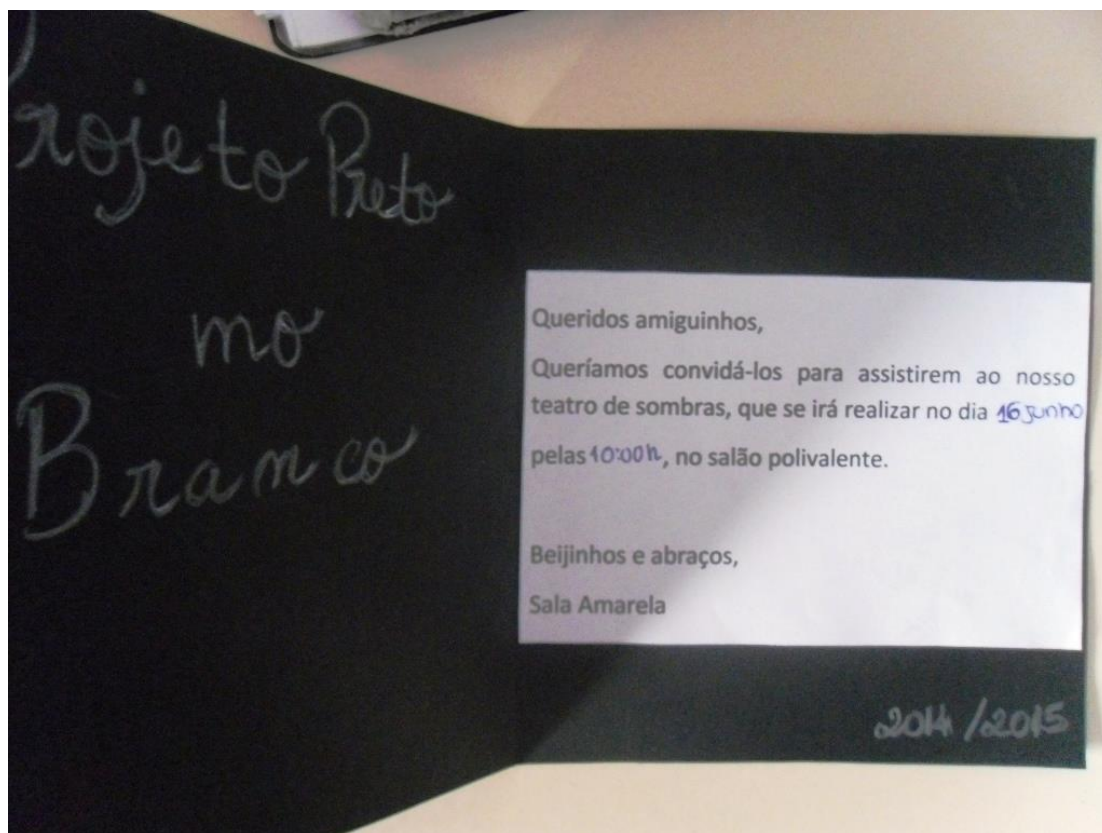


Figura 87 - Convite para o teatro de sombras da história *A que sabe a lua?*

**Tabela 3 – Projeto “Preto no Branco”: Planificação da Atividade “Brincar com as Mãos”**

Duração: 30 a 45 minutos

Áreas	Domínios	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos humanos e materiais	Avaliação
Formação Pessoal e Social	Área transversal	- Explorar os efeitos de luz e sombra, utilizando como fonte de luz uma lanterna	- Inicialmente, dever-se-á escurecer a sala, para que não haja incidência de luz, para que esta se mantenha completamente escura.  - As crianças deverão explorar na caixa de sombras e, com uma lanterna, as várias imagens podem ser criadas com as sombras das mãos.	- Caixa de sombras  - Lanterna	- Observação direta
Expressão e Comunicação	Expressão Motora	- Explorar a sombra das mãos	- A exploração, numa fase inicial, deverá ser livre e, posteriormente, deverão tentar imitar algumas das sombras chinesas que constam no Ficheiro de Sombras Chinesas.  A atividade deverá decorrer em grupos de duas crianças.	- Ficheiro de Sombras Chinesas  - Estagiárias e crianças (23 crianças)	- Registos diversos de observação direta: Fotografias e diálogos/ comentários das crianças
	Expressão Dramática	- Promover a sensibilização às ciências, despertando a curiosidade e o desejo de saber			
Conhecimento do Mundo	Expressão Plástica	- Incentivar o jogo dramático	- Como proposta complementar a esta atividade, as crianças poderão realizar alguns moldes de algumas figuras (em cartolina preta), para que, posteriormente, os possam utilizar como personagens, na exploração da caixa de sombras.	- Cartolina preta  - Moldes de algumas figuras	
		- Desenvolver a motricidade fina, utilizando as mãos  - Desenvolver a Expressão Plástica enquanto meio de representação e comunicação (moldes)			

**Tabela 4 – Projeto “Preto no Branco”: Planificação da Atividade “Quem sou eu?”**Duração: 30 a 45 minutos

Áreas	Domínios	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos humanos e materiais	Avaliação
Formação Pessoal e Social	Área transversal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar a sombra produzida pelo corpo, utilizando como fonte de luz um projetor</li> <li>- Possibilitar o reconhecimento dos colegas, através das sombras de perfil por eles produzidas</li> <li>- Explorar as possibilidades e as limitações do próprio corpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nesta atividade, utilizaremos um lençol branco, um projetor e uma máquina fotográfica para eternizar as sombras produzidas pelas crianças.</li> <li>- Numa fase inicial, a exploração, por parte das crianças, será de forma livre, onde estas podem explorar algumas formas e figuras feitas com o próprio corpo.</li> <li>- Posteriormente, as crianças colocam-se, à vez, perto do lençol, para garantir a nitidez da sombra e, do outro lado, serão fotografadas por nós, estagiárias. Será trabalhada a posição frontal da criança e a de perfil para facilitar o reconhecimento posterior pelo resto do grupo.</li> <li>- Numa fase posterior, serão apresentadas, em grande grupo, as imagens fotografadas, para que a partir das características físicas as crianças possam reconhecer e nomear o colega fotografado.</li> <li>- No fim desta atividade, será elaborado um painel com todas as fotografias e este será exposto na sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiárias e crianças (23 crianças)</li> <li>- Projetor (como fonte de luz)</li> <li>- Lençol branco</li> <li>- Máquina fotográfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos diversos de observação direta: Fotografias e diálogos/ comentários das crianças</li> </ul>
Expressão e Comunicação	Expressão Motora				
	Expressão Dramática				

**Tabela 5 – Projeto “Preto no Branco”: Planificação da Atividade “Transparente, Opaco ou Translúcido?”**

Duração: 30 a 45 minutos

Áreas	Domínios	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos humanos e materiais	Avaliação
Formação Pessoal e Social	Área Transversal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar experiências com alguns materiais e objetos do quotidiano</li> <li>- Comparar alguns materiais segundo algumas propriedades: opaco, translúcido e/ou transparente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nesta atividade, em diálogo, em grande grupo, com as crianças, levantaremos a seguinte questão: será que todos os materiais se deixam atravessar pela luz?</li> <li>- Para explorar esta questão com as crianças, iremos disponibilizar um conjunto de objetos, feitos de materiais diferentes, como, por exemplo: uma folha de cartolina, papel vegetal, plástico A, plástico B, plástico C e papel celofane colorido.</li> <li>- Posteriormente, sugeriremos que as crianças observem um determinado objeto através de cada um dos materiais, mantendo sempre as distâncias. Numa fase posterior, registaremos as observações numa tabela.</li> <li>- Em seguida, organizaremos os dados e solicitaremos às crianças que relacionem a forma como veem o objeto através do material, com a propriedade que lhe está subjacente: transparente, translúcido e opaco. Através de um diálogo com as crianças, ajudaremos à construção destes conceitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiárias e crianças (23 crianças)</li> <li>- Folha de cartolina</li> <li>- Papel vegetal</li> <li>- Plástico A (transparente)</li> <li>- Plástico B (translúcido)</li> <li>- Plástico C (opaco)</li> <li>- Papel celofane colorido</li> <li>- Tabelas de registo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos diversos de observação direta: Fotografias e diálogos/ comentários das crianças</li> </ul>
Conhecimento do Mundo		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupar os mesmos materiais, segundo as propriedades acima mencionadas</li> <li>- Organizar dados, utilizando tabelas de registo</li> </ul>			
Expressão e Comunicação	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar as hipóteses construídas, através da observação/experiência, de forma a organizar e sistematizar os conhecimentos recolhidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeiro, agruparão os objetos/materiais através dos quais: não é possível ver o objeto; é possível ver o objeto de forma nítida; é possível ver o objeto, mas de forma pouco nítida.</li> <li>- De seguida, irão sistematizar características comuns a todos os objetos/materiais pertencentes ao mesmo grupo.</li> </ul>		

Tabela 6 – Projeto “Preto no Branco”: Planificação da Atividade “A Sombra”

Duração: 30 a 45 minutos

Áreas	Domínios	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos humanos e materiais	Avaliação
<b>Formação Pessoal e Social</b>	Área Transversal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que a nossa sombra se altera sempre que mudamos de posição.</li> <li>- Compreender que, dependendo do modo como nos posicionamos em relação ao sol, as sombras alteram a sua posição.</li> <li>- Fomentar um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética através da poesia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicialmente, iremos ler o poema “A Sombra”, de Luísa Ducla Soares, em grande grupo.</li> <li>- De seguida, iremos explorar e ler a poesia, em grande grupo, uma vez que inclui aspetos sobre as sombras que poderão ser analisados do ponto de vista da matemática, nomeadamente o facto da nossa sombra se alterar sempre que mudamos de posição, bem como permite, também, a conexão com o domínio da linguagem oral, uma vez que a poesia constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética.</li> <li>- Com isto, iremos, em grande grupo, analisar e anotar as palavras que rimam, bem como discutir o porquê de essas rimarem (terminam com o mesmo som).</li> <li>- Finalmente, deslocar-nos-emos ao quintal, em grande grupo, de forma a consolidar os conceitos previamente adquiridos: quando mudamos de posição, a sombra também se altera; dependendo do modo como nos posicionamos em relação ao sol, as sombras alteram a sua posição.</li> </ul>	Estagiárias e crianças  Poema “A Sombra”, de Luísa Ducla Soares  Lápis  Caneta  Cartolina para registo das observações e conclusões da atividade  Máquina Fotográfica	Observação direta  Registos diversos de observação direta: Fotografias e diálogos/ comentários das crianças
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita  Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar o diálogo/ discussão em grande grupo</li> <li>- Explorar o carácter lúdico da linguagem (rimas)</li> <li>- Compreender que as palavras que rimam terminam com o mesmo som.</li> <li>- Observar sombras</li> </ul>			
<b>Conhecimento do Mundo</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a sensibilização às ciências, despertando a curiosidade e o desejo de saber.</li> </ul>			

**Tabela 7 – Projeto “Preto no Branco”: Planificação da Atividade “Observar e contornar sombras”**

Áreas	Domínios	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos humanos e materiais	Avaliação
<b>Formação Pessoal e Social</b>	Área transversal	- Observar e contornar sombras.	- Esta atividade desenvolver-se-á em dois momentos do dia: de manhã e à tarde.	Estagiárias e crianças	Observação direta
<b>Expressão e Comunicação</b>	Matemática	- Verificar as hipóteses construídas através da observação/experiência de forma a organizar e sistematizar os conhecimentos recolhidos	- Iniciaremos esta atividade com uma questão-problema: será que a posição da nossa sombra se altera ao longo do dia? E será que o tamanho da sombra será sempre o mesmo? (registo das respostas das crianças)	Giz	
<b>Conhecimento do Mundo</b>		- Perceber que as sombras mudam em comprimento e direção ao longo do dia - Sistematizar os conhecimentos aprendidos	- De manhã, iremos marcar no chão do quintal, um ponto em que uma criança deverá permanecer. Com giz outra criança deverá contornar a sombra formada. De seguida, esta deverá ser fotografada. - À tarde, retomaremos a atividade com a mesma criança e, em cima do mesmo ponto, iremos fotografar a nova posição da sombra. - Posteriormente, num diálogo em grande grupo, será explicado que a posição da Terra, em relação ao Sol, altera-se ao longo do dia (exemplificar com o globo terrestre e uma lanterna) e é por isso que existe a noite e o dia. Logo, conclui-se, também, que a sombra muda de posição ao longo do dia. Deverá ser gerado um momento de discussão sobre o motivo da diferença dos comprimentos das duas sombras. Pretende-se, também, que as crianças compreendam que, dependendo do modo como nos posicionamos em relação ao sol e da hora do dia, as sombras serão maiores ou menores - No fim, iremos sistematizar os conhecimentos aprendidos numa cartolina	Cartolina para registo da experiência Globo terrestre Lanterna Máquina Fotográfica	

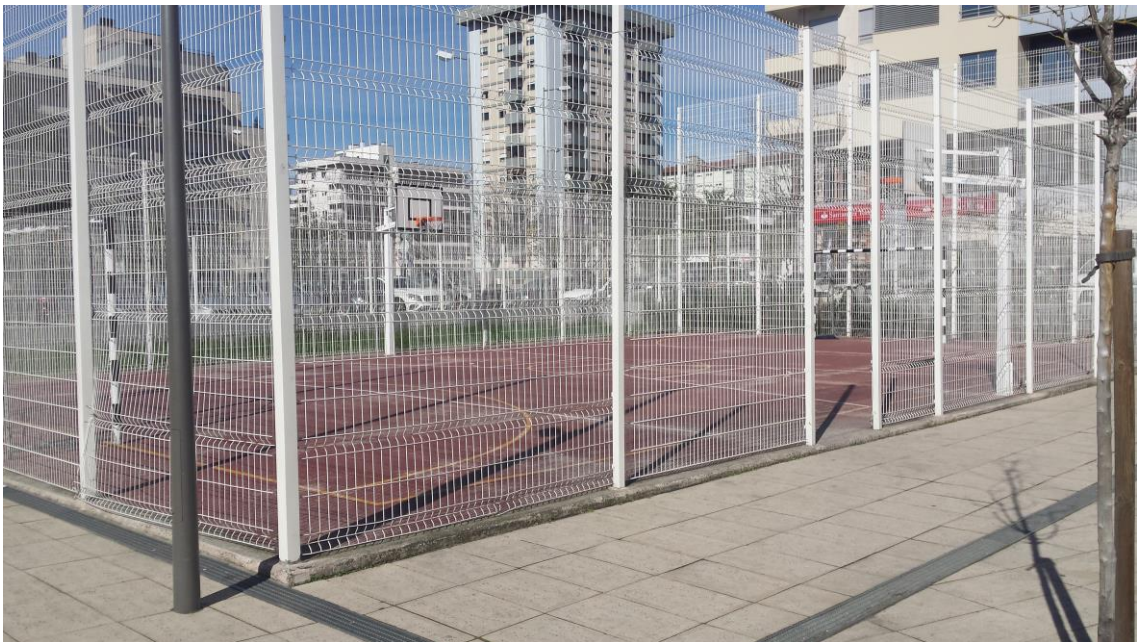
**Tabela 8 – Avaliação do Projeto “Preto no Branco”: “As Vozes das Crianças”**

<b>As Vozes das Crianças</b>	
<b>O que Aprendemos...</b>	
<p>“Quando mudamos de sítio, a sombra também muda de sítio.” (G. C.)</p> <p>“A sombra muda de tamanho com o passar do dia.” (V. F.)</p> <p>“A sombra está sempre colada aos nossos pés.” (L. C.)</p> <p>“Quando estamos de costas para o Sol, a sombra fica à nossa frente.” (M. D.)</p> <p>“Aprendi que, quando estamos de frente para o Sol, a sombra fica atrás de nós.” (F.S.)</p> <p>“Quando estamos de lado para o Sol, a sombra também fica ao nosso lado.” (A. S.)</p> <p>“A Terra vai girar muito devagar para passar o dia e a noite, por isso, a sombra muda de sítio.” (C.N.)</p> <p>“Quando o Sol está lá em cima, a nossa sombra é mais pequenina.” (J.C.)</p> <p>“Existem materiais que não deixam passar a luz, são os opacos.” (B. C.)</p>	
<b>O que mais Gostamos...</b>	
<p>“Eu gostei de tudo!” (F.S.)</p> <p>“Eu gostei de aprender a fazer sombras de animais com as mãos.” (M. N.)</p> <p>“Gostei de tirar fotografias à sombra do meu corpo e de ver as sombras dos outros meninos.” (L. C.)</p> <p>“Gostei de fazer o teatro das sombras do livro <i>A que sabe a lua?</i> para apresentar aos meninos das outras salas.” (J.C.); (A.S); (F.S.) ...</p>	
<b>O que menos Gostamos...</b>	
<p>“Não gostei de fazer o teatro das sombras para os outros meninos, porque fiquei envergonhado.” (M. M.)</p>	
<b>O que achamos mais difícil...</b>	
<p>“Fazer a sombra com as mãos.” (J. A.)</p>	
<b>Afinal, o que é a sombra?</b>	
<p>“A luz passa pelos contornos dos nossos corpos e faz a sombra.” (G.C.)</p> <p>“É preciso uma luz, um corpo de uma pessoa ou de outra coisa opaca. A luz não passa pelo nosso corpo, porque ele é opaco e é por isso que faz uma sombra.” (C.N.)</p>	

## **Apêndice XIV – 1º CEB: Espaço Exterior da Escola**



**Figura 88- Entrada da escola**



**Figura 89 - Campo de jogos**



**Figura 90 - Mesas com bancos**



**Figura 91 - Casa de madeira**



**Figura 92 - Jogo do Caracol**



**Figura 93 - Jogo da Macaca**



**Figura 94 - Horta biológica**

## Apêndice XV – 1º CEB: Espaço Interior da Escola



**Figura 95 - Entrada da escola**



**Figura 96 - Cantina**



**Figura 97 - Corredor das salas de aula do 2º ano**

## Apêndice XVI – 1º CEB: Organização do Espaço da Sala de Aula



**Figura 98 - Entrada da sala de aula**



**Figura 99 - Sala de aula**



**Figura 100 - Outra perspetiva da sala de aula**



**Figura 101 - Outro ponto de vista da sala de aula**



**Figura 102 - Armários e lavatório da sala de aula**

## Apêndice XVII – 1º CEB: Planta da Sala de Aula



Figura 103 - Planta da sala de aula (Imagem produzida no site: <http://pt.floorplanner.com/>).

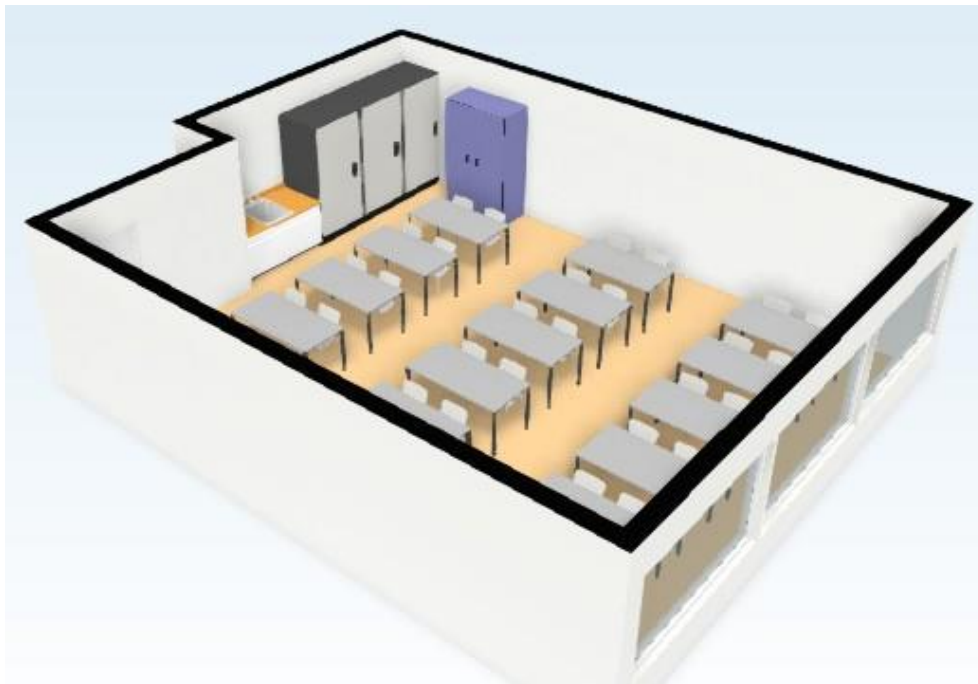
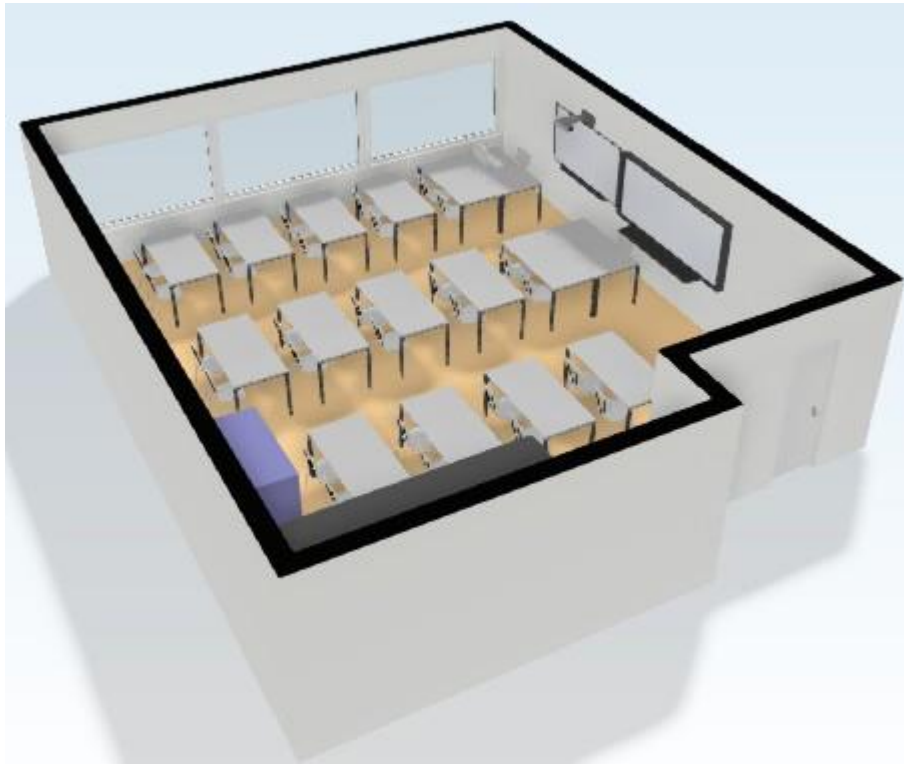


Figura 104 - Outra perspetiva da planta da sala de aula (Imagem produzida no site: <http://pt.floorplanner.com/>)



**Figura 105 - Outro ponto de vista da planta da sala de aula (Imagem produzidas no site: <http://pt.floorplanner.com/>).**

**Apêndice XVIII – 1º CEB: Planificação do Tempo Curricular**

HORAS	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
9.00 – 9:30	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT
9:30 - 10.00	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT
10.00-10.30	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT
10.30 – 11.00	<b>INTERVALO</b>				
11:00 – 11:30	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
11:30 – 12:00	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
12.00-12.30	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
12.30 – 14.00	<b>ALMOÇO</b>				
14.00– 14.30	EM	PORT	AE	EM	MAT
14:30 – 15:00	EM	AE	EM	EM	AE
15:00 – 15:30	Exp	EM	EM	Exp	Exp
15.30-16.00	Of. Comp	Exp	Of. Comp	Exp	Exp
16.00 – 16.30	<b>INTERVALO</b>				
16.30– 17.30	A.F.D.	E.M.	A.L.A.	A.L.A.	ING.

**Figura 106 - Planificação do tempo curricular**

## Apêndice XIX – 1º CEB: Algumas Evidências da Fase de Intervenção



**Figura 107 - Dia de São Martinho: interpretação oral da lenda de São Martinho**



**Figura 108 - Dia de S. Martinho: magusto**



**Figura 109 - Atividade de Matemática: visualização de um documento em *PowerPoint* sobre a decomposição de notas e moedas**



**Figura 110 - Atividade do livro *Vou pintar um arco-íris...e outras histórias*: elaboração dos bonecos para o cenário do arco-íris (com material reciclado)**



**Figura 111 - Atividade do livro *Vou pintar um arco-íris...e outras histórias*: alunos a pintar o fundo do cenário com as mãos**



**Figura 112 - Visita da escritora Alice Cardoso: produto final do cenário do arco-íris**



Figura 113 - A escritora Alice Cardoso apresenta o livro *Vou pintar um arco-íris...e outras histórias*<sup>39</sup>

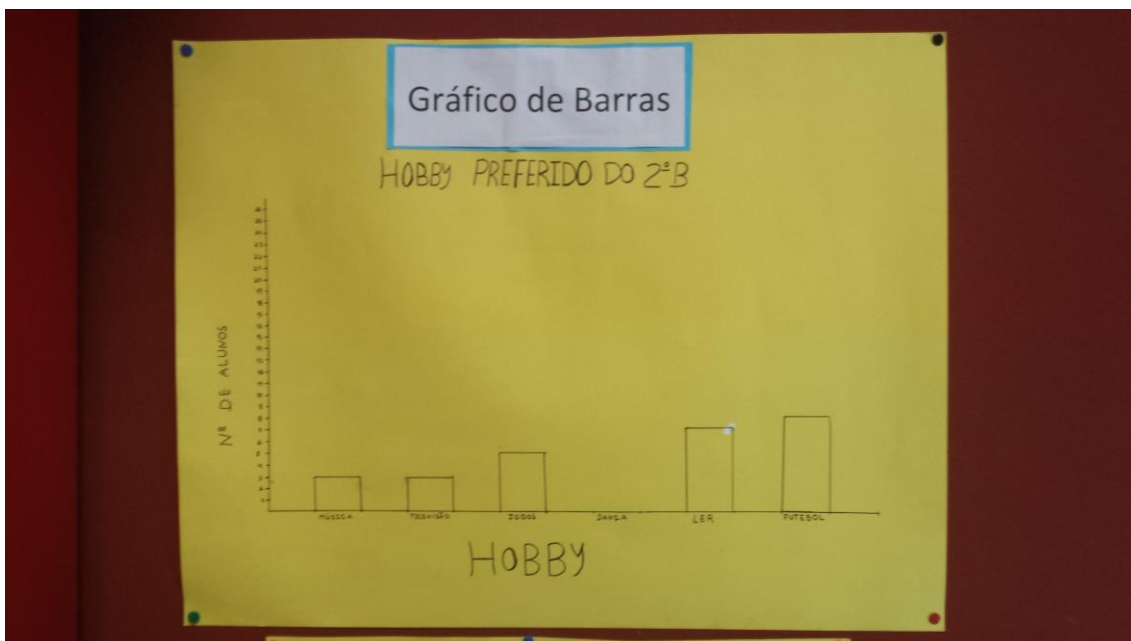


Figura 114 - Atividade de Matemática: gráfico de barras do hobby preferido dos alunos

<sup>39</sup> Cardoso, A. (2015). *Vou Pintar um Arco-Íris...e Outras Histórias*. Coimbra: Recortar Palavras.

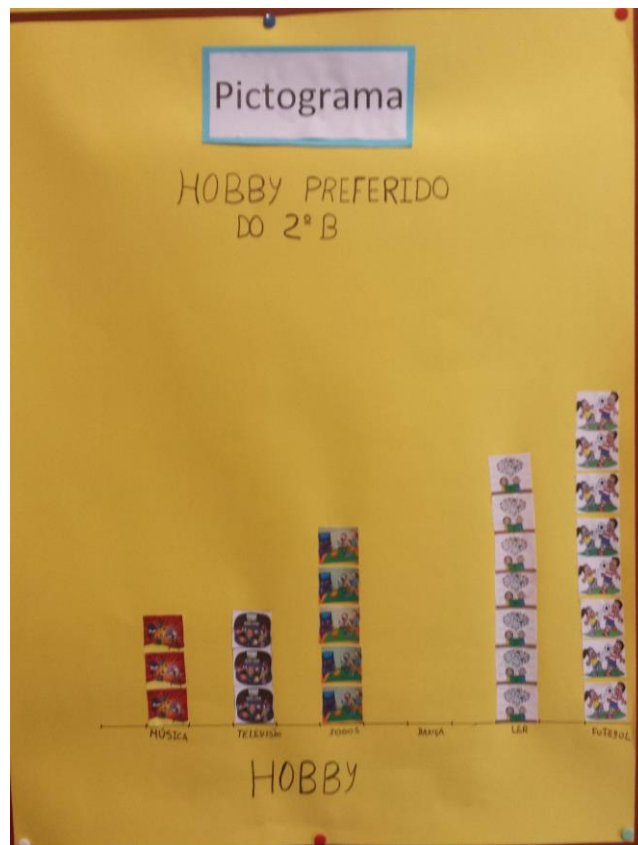


Figura 115 - Atividade de Matemática: pictograma do hobby preferido dos alunos

Hobby (categorias)	nº de alunos (contagem)	nº de alunos (frequência absoluta)
futebol	IIII IIII	8
música	III	3
televisão	III	3
jogos	IIII	5
dança		0
ler	IIII II	7
		TOTAL = 26

Figura 116 - Atividade de Matemática: tabela de frequências absolutas do hobby preferido dos alunos





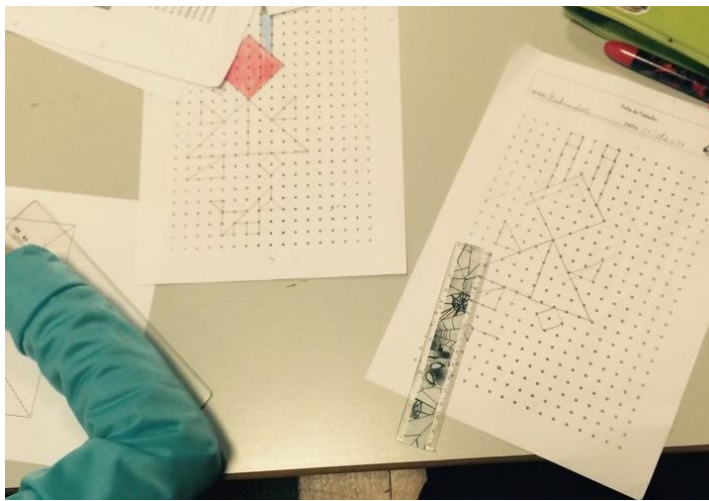
**Figura 119 - Atividade de Natal: Árvore de Natal elaborada com material reciclado**



**Figura 120 - Atividade de Natal: placard construído com pacotes de leite e de sumo**



**Figura 121 - Atividade do Dia de Reis: coroas**



**Figura 122 - Atividade de Matemática: alunos a explorarem a folha de pontos**



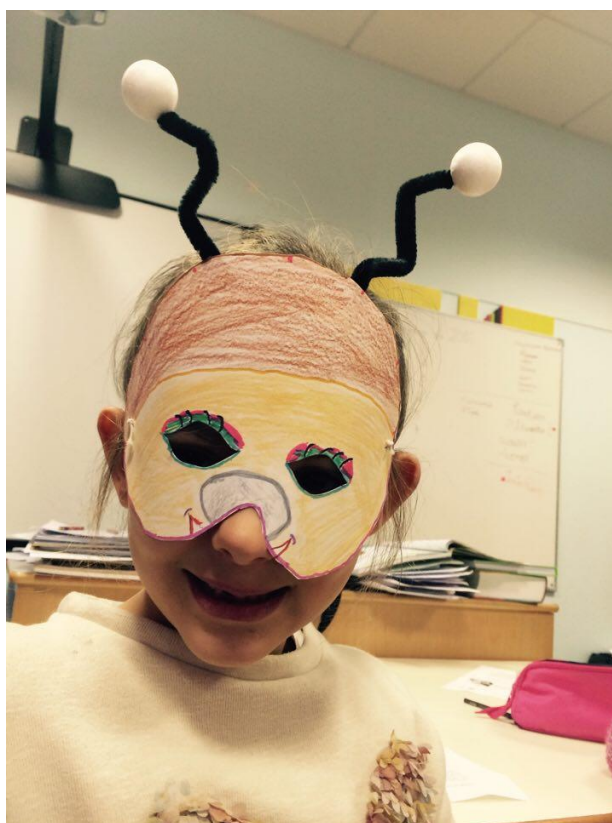
**Figura 123 - Atividade de Matemática: Tangram**



**Figura 124 - Teatro da “História da Carochinha”:** alunos a colorir a janela



**Figura 125 - Teatro da “História da Carochinha”:** máscara do João Ratão



**Figura 126 - Teatro da “História da Carochinha”: máscara da Carochinha**

## Apêndice XX – 1.º CEB: Projeto “Os Exploradores da Água”

Nos dias de hoje, as questões ambientais colocam-nos desafios que requerem alterações profundas na nossa mentalidade e no modo como agimos diariamente. Caminhar numa sociedade humana, em equilíbrio com a natureza, implica mudar determinados hábitos comportamentais de forma a garantir a sustentabilidade das gerações vindouras. O Programa Eco-Escolas tem vindo a marcar a diferença, contribuindo para formar crianças e jovens impulsionadores de mudanças e de comportamentos no âmbito para a Educação Ambiental e para a Educação para a Sustentabilidade.

O presente projeto insere-se nas atividades relacionadas com o Programa Eco-Escolas e foi denominado “Os Exploradores da Água”. Pretendíamos assim dar a conhecer a importância da água, o seu Ciclo Hidrológico e algumas medidas a tomar relativamente à sua poupança.

Em suma, sendo a criança um agente ativo e competente, foi nossa intenção, no decorrer do projeto, estimular a participação e o envolvimento dos alunos na adoção de comportamentos e ações conducentes a uma gestão mais sustentável da água.



Figura 127 - Cartaz sobre a importância da água



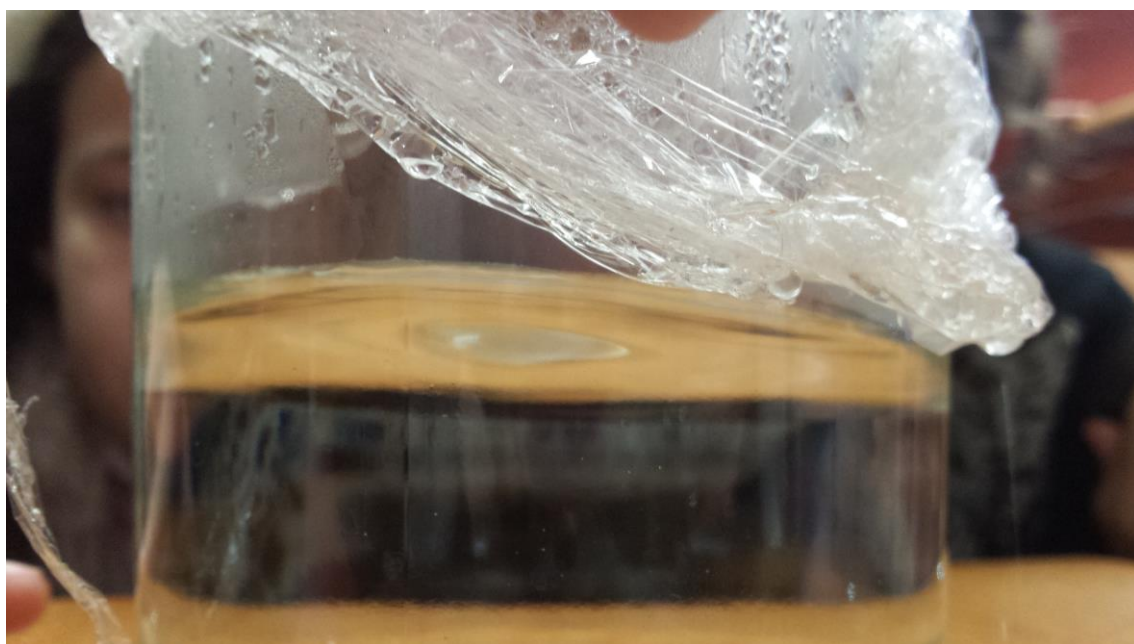
**Figura 128 - Produto final da atividade sobre a importância da água com mensagens de poupança**



**Figura 129 - Experiência sobre o Ciclo da Água: evaporação**



**Figura 130 - Experiência sobre o Ciclo da Água: condensação**



**Figura 131 - Experiência sobre o Ciclo da Água: precipitação**

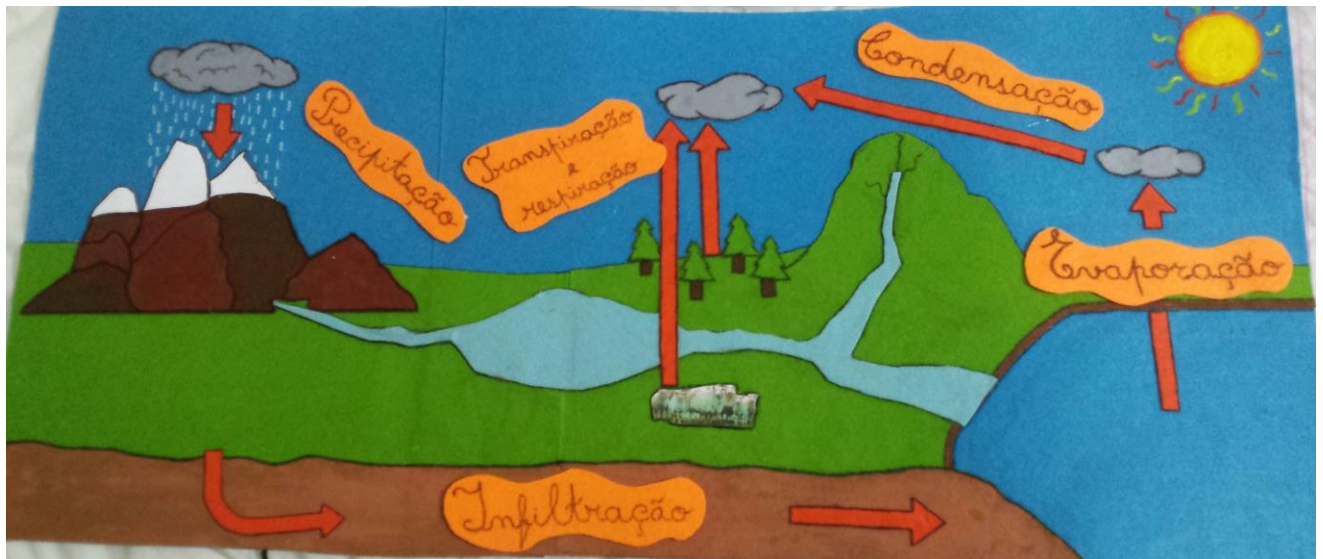


Figura 132 - Flanelógrafo sobre o Ciclo da Água



Figura 133 – Cartaz de incentivo à poupança da água



**Figura 134 - Alunos a colocar cartaz de incentivo à poupança da água na casa de banho**

**Apêndice XXI – 1º CEB: Poema Inicial do Projeto “A poesia vai (na)morar por aí...”**

*A poesia vai (na)morar por aí...*

Por Coimbra vais andar  
e poesia vais espalhar.  
Um património por descobrir  
e assim te vais divertir!

Poetizando e cantarolando,  
Coimbra vais desvendar,  
vais ver que vais gostar!

É muita história por descobrir  
pelas janelas que vais abrir.  
Coimbra é assim  
uma história sem fim  
que vais ter de contar,  
porem a rimar!

Da Alta à Baixa vais passar  
e poesia vais deixar.  
Nesta cidade sem igual  
que é Património Mundial!

Ana Rita Barão Duarte;

Ana Sofia Frias Magalhães,

Sara Paulo Ramos.

(Poema de introdução ao Projeto)

## Apêndice XXII – 1º CEB: Tabela de Organização de Ideias/Propostas para o Projeto “A poesia vai (na)morar por aí ...”

Tabela 9 – Projeto “A poesia vai (na)morar por aí...”: “O que pensamos saber...”; “O que queremos saber/descobrir...”; “Onde pesquisar...” e, “O que queremos fazer...”

O que pensamos saber...	O que queremos saber/descobrir...	Onde pesquisar...	O que queremos fazer...
“Eugénio de Castro é homenageado no nosso agrupamento.” – J.B.	“Por que é que Eugénio de Castro é homenageado?” – D.T. “Quem era Eugénio de Castro?” – M.S.		
“Há placas com poemas no Penedo da Saudade.” – M.G.	“Por que é que o Penedo da Saudade tem este nome?” – V.L. “Qual a história do Penedo da Saudade?” – J.B.	“Podemos pesquisar na Internet.” – A.V.	“Podemos fazer chuva de ideias!” – G.M.
“Os alunos mais velhos estudam na Universidade de Coimbra.” – M.B.	“Quantos anos tem a Universidade de Coimbra?” – R.G.	“Pesquisar em livros.” – A.L.	“Podemos fazer poemas com as pesquisas.” – A.P.
“O Mosteiro de Santa Cruz é uma igreja.” – L.S.	“O que há no Mosteiro de Santa Cruz?” – J.V. “Onde fica o Mosteiro de Santa Cruz?” – M.L.	“Ver nas enciclopédias.” – J.B.	“Eu gostava de ir aos locais que vamos pesquisar.” – F.F.
“O Arco de Almedina era a porta da cidade.” – H.G.	“Para que servia o Arco de Almedina?” – M.P.	“Ver as notícias.” – L.A.	“Podemos fazer ilustrações!” – J.F.
“A Rua da Sofia é muito larga.” – M.B.	“Por que é que a rua da Sofia se chama Sofia?” – S.P.		
“Zeca Afonso cantava e esteve no 25 de abril.” – M.S.	“Quem era Zeca Afonso?” – L.S. “Ele já morreu?” – G.M.		

**Apêndice XXIII – 1º CEB: Visita de estudo do Projeto “A poesia vai (na)morar por aí...”**



**Figura 135- Visita de estudo: chegada à Universidade de Coimbra e um aluno realiza a leitura do poema sobre a Universidade, da autoria dos alunos**



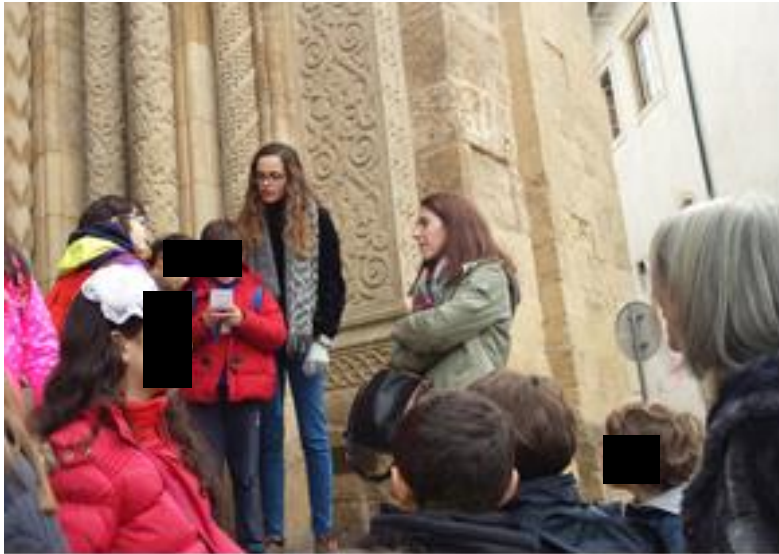
**Figura 136 - Visita de estudo: Paço Real/Faculdade de Direito**



**Figura 137 - Visita de estudo: símbolos das marcas dos selos dos primeiros reis de Portugal (D. Afonso Henriques e D. Sancho I) – Sé Velha**



**Figura 138 - Visita de estudo: interior da Sé Velha/Igreja de Santa Maria de Coimbra**



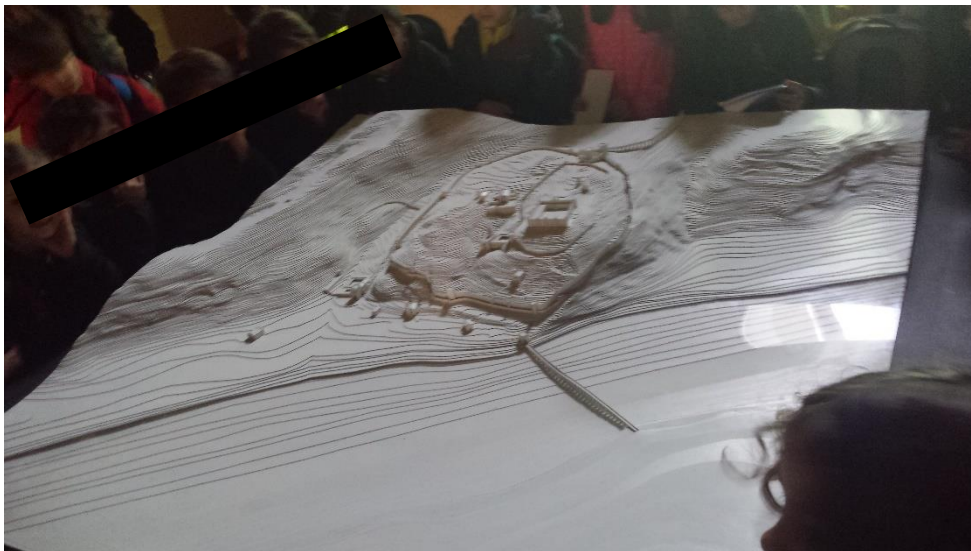
**Figura 139 - Visita de estudo: aluno realiza a leitura do poema sobre a Sé Velha, da autoria dos alunos**



**Figura 140 - Visita de estudo: casa onde José Afonso (Zeca Afonso) morava**



**Figura 141 - Visita de estudo: aluna realiza a leitura do poema sobre o Arco de Almedina, da autoria dos alunos**



**Figura 142 - Visita de estudo: maquete da antiga muralha de Coimbra**



**Figura 143 - Visita de estudo: Arco de Almedina**



**Figura 144 - Visita de estudo: Mosteiro de Santa Cruz**



Figura 145 - Visita de estudo: Penedo da Saudade



Figura 146 - Visita de estudo: aluna realiza a leitura do poema sobre o Penedo da Saudade, da autoria dos alunos

## **Apêndice XXIV – Poemas do Projeto “A poesia vai (na)morar por aí...”, da autoria dos alunos**

### **Eugénio Castro**

Era uma vez Eugénio,

um grande génio!

Aos 15 anos o primeiro livro publicou

e com o seu trabalho encantou!

Nasceu em Coimbra dos amores,

cidade da cultura,

Património Mundial da Humanidade.

Aqui escreveu,

com muita criatividade.

Eugénio de Castro era escritor,

e também professor.

Na Universidade de Coimbra se formou,

aqui ensinou,

e poeta ficou.

Na academia andou,

uma revista criou,

*Insubmissos* lhe chamou.

Nela, também escrevia

muita poesia

cheia de magia!

Eugénio, escritor,  
fazia poesia,  
escrevia sobre o amor  
enchendo-nos de fantasia!

Este poeta importante,  
Neste Agrupamento homenageado,  
pela sua obra  
tornou-se gigante  
e por nós é admirado.

### **Amor com saudade**

Olá, Penedo da Saudade!  
É tão maravilhosa a tua cidade.  
Contigo podemos mirar  
esta tão grande beldade.

No Penedo da Saudade,  
há muitos poemas de amor  
escritos com saudade  
e cheios de valor.

É um jardim.  
Tem muita magia  
e a história  
de um amor sem fim.

A fantasia deste amor  
fala-nos de Pedro e de Inês.  
Acabou em dor  
ficando separados desta vez.

O Penedo da Saudade tem muita poesia,  
é bonito e cheio de alegria.  
D. Pedro ia lá chorar,  
por sua Inês não poder abraçar.

No Penedo da Saudade  
há poemas dos estudantes,  
são memórias dos jantares  
destes alunos brilhantes.

### **Universidade de Coimbra**

Na Universidade de Coimbra  
muito podemos conhecer.  
Das Letras à Medicina,  
há muito para aprender.

Nesta grande Universidade,  
há cursos a valer,  
para uns grandes doutores,  
podermos vir a ser.

D. Dinis a Universidade fundou,  
e D. João III em Coimbra a firmou,  
para os estudantes poderem aprender  
e crescerem com muito saber.

A Biblioteca Joanina

D. João V mandou construir.

Até livros de medicina,  
lá podemos descobrir.

Os Lusíadas podemos encontrar  
e nas suas páginas navegar.

Morcegos podemos ver  
e os livros continuarmos a ler.

No cortejo da Festa das Latas.

há muitos fatos engraçados.

Já no fim do dia  
os caloiros ficam cansados.

Na Queima das Fitas

o estudante sai à rua  
e recebe visitas  
nesta cidade que é sua.

### **Mosteiro de Santa Cruz**

O Mosteiro de Santa Cruz  
é Panteão Nacional.  
Estão lá sepultados  
os dois primeiros reis de Portugal.  
Só por isso,  
Coimbra é brutal!

### **Arco de Almedina**

O Arco de Almedina  
era uma das portas da muralha  
que defendia Coimbra  
de qualquer batalha.

### **A Rua da Sofia**

Na rua da Sofia  
muito podemos conhecer,  
tem muita magia  
e luzes de Natal para ver.

Nesta rua há muito para aprender.  
Construíram muitos colégios,  
nesta antiga e conhecida rua,  
que é nossa e é sua.

**Muita saudade, Zeca Afonso**

Em 1929,  
em Aveiro nasceu.

Em 1987,  
em Setúbal faleceu.

Foi uma doença grave  
que a vida lhe tirou.

Tinha 58 anos!

Muitas saudades deixou.

Em Coimbra estudou  
e cantou o fado.

Com problemas sociais  
foi muito preocupado.

Foi professor e cantor  
e muitas letras escreveu  
a falar da Liberdade.

Assim, a PIDE o prendeu.

Dessas músicas famosas,  
de intervenção,  
“Grândola, Vila Morena”  
marcou a revolução.

Zeca Afonso foi poeta  
amado por toda a gente.  
Ficará na memória  
para sempre presente.

## Apêndice XXV – Experiência-chave “O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa”: Avaliação dos Instrumentos de Pilotagem



Figura 147 - Avaliação do Mapa de Atividades



Figura 148 - Avaliação do Mapa de Presenças



**Figura 149 - Registo de avaliação do Mapa do Tempo**

**Apêndice XXVI – Experiência-chave “As vozes das crianças: Abordagem de Mosaico”**

**Comunicação**

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, vimos por este meio informar o envolvimento do seu educando num projeto de investigação, realizado pelas estagiárias Ana Rita Duarte e Ana Carolina Sousa, que tem como finalidade entender o envolvimento da criança com os espaços do Jardim de Infância.

Todas as informações por nós recolhidas, ao longo deste processo, serão única e exclusivamente para efeitos de investigação, pelo que garantimos o anonimato e a confidencialidade de todos os dados.

Coimbra, 15 de abril de 2015

Tomei conhecimento,

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Encarregado de Educação)

**Figura 150 - Consentimento informado aos pais/encarregados de educação**

### **Guião de Entrevista para as crianças**

Seguem-se as questões orientadoras das entrevistas realizadas:

1. Gostas deste jardim de infância?
2. Por que é que achas que é importante vir ao jardim de infância?
3. O que costumavas fazer no jardim de infância?
4. O que mais gostas de fazer no jardim de infância? E o que menos gostas de fazer?
5. Qual o espaço/área que mais gostas? Porquê?
6. Qual o espaço/área que menos gostas? Porquê?
7. Que espaço/área gostarias que fosse diferente? O que alteravas ou acrescentavas a esse espaço/área?
8. Quando estás com os teus amigos, qual o espaço/área que mais gostas de estar?
9. Com quem mais gostas de estar no jardim de infância?

**Figura 151 - Guião de entrevista para as crianças**

### **Questionário**

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, pedimos a sua colaboração para responder a algumas questões acerca do projeto de investigação, realizado pelas estagiárias Ana Rita Duarte e Ana Carolina Sousa, que tem como finalidade entender o envolvimento da criança com os espaços do Jardim de Infância.

1. Qual o espaço que o seu educando mais gosta no Jardim de Infância? Porquê?
2. Por outro lado, qual o espaço que o seu educando menos gosta no Jardim de Infância? Porquê?
3. Acha que o seu educando gosta deste Jardim de Infância? Porquê?
4. Que espaço se poderia alterar no Jardim de Infância, de modo a proporcionar aprendizagens mais significativas para o seu educando? (introdução de alguns materiais, alteração da configuração dos espaços, etc...)

**Figura 152 - Questionário para os pais/encarregados de educação**

### **Questionário**

**1) Sente que o seu grupo de crianças se sente envolvido com o espaço (sala e exterior) do Jardim de Infância?**

**R.:** Sim, sem dúvida. Penso que as crianças se sentem à vontade e integradas e que gostam de estar no Jardim de Infância.

**2) Da sua experiência e observação, quais os espaços/áreas que as crianças mais gostam? E os que menos gostam?**

**R.:** Penso que as crianças gostam de todos os espaços. Depende depois dos gostos de cada um. De qualquer forma, penso que o espaço mais procurado é o Faz-de-conta e o menos procurado a Área das Ciências.

**3) O que alterava/acrescentava a este jardim de infância ou à sua sala de atividades, de modo a proporcionar aprendizagens mais significativas para as crianças?**

**R.:** Gostava de ter uma sala maior e outro equipamento a nível de prateleiras e móveis. No geral, precisava de ser tudo modernizado: o interior e o exterior.

**4) Acha que esta sala de atividades tem as áreas bem delimitadas, fomentando a autonomia das crianças e para que estas circulem livremente?**

**R.:** Acho que sim. As áreas e a sua localização são delimitadas com o grupo, no início do ano letivo e eles, através da marcação do Mapa de Atividades e do cartão individual, circulam livremente com autonomia. É claro que acho que há falta de espaço, mas é o que temos. Contudo, com o modelo do MEM as crianças entendem facilmente a organização da sala e têm autonomia para fazer o que escolhem e efetuar aprendizagens significativas nas áreas.

**Figura 153 - Questionário para a educadora cooperante**

**Tabela 10 – Abordagem de Mosaico: categorias e subcategorias**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Estrutura espacial do jardim de infância</b>	<p>espaço interior</p> <p>espaço exterior</p> <p>alterações/acréscimos ao espaço</p>
<b>Atividades</b>	<p>de preferência</p> <p>de desagrado</p>
<b>Estrutura temporal /Rotinas</b>	<p>momentos privilegiados</p>
<b>Relações interpessoais</b>	<p>relação entre pares</p> <p>relação com os adultos</p>



	<p>Alterações/acréscimos ao espaço</p>	<p>“No quintal punha mais um escorrega.”</p> <p>“No quintal gostava que houvesse mais triciclos para todos os meninos andarem sem terem que estar à espera.”</p> <p>“Gostava que tivéssemos uma piscina no quintal para podermos nadar quando está calor.”</p> <p>“No quintal punha mais baloiços.”</p> <p>“No quintal punha um túnel para passarmos por dentro dele.”</p> <p>“Gostava que a área do Faz-de-conta fosse maior e tivesse mais bonecos para brincarmos.”</p> <p>“Gostava que houvesse animais a fingir no Faz-de-conta para cuidar deles.”</p> <p>“Queria que a biblioteca tivesse mais livros e fosse maior.”</p>	<p>Não faziam alterações. Apenas <b>alguns acréscimos sobretudo no Quintal e na Área do Faz-de-conta.</b></p>
--	--	--	---

Tabela 12 – Abordagem de Mosaico: análise da categoria “Atividades”

Categoria	Subcategoria	Algumas respostas das crianças	O que se destacou ...
<b>Atividades</b>	de preferência	<p>“Gosto de brincar no Quintal, brincar com as formas geométricas e fazer construções, também gosto dos passeios que fazemos de vez em quando e gosto de trabalhar nos projetos.”</p> <p>“Gosto de andar de triciclo e dos passeios que fazemos.”</p> <p>“Aprender coisas novas e trabalhar nos projetos.”</p> <p>“Gosto de brincar e de quando vamos passear.”</p> <p>“Brincar com as formas geométrica, brincar na Área do Faz-de-conta aos animais. Gosto de fazer tudo!”</p>	<p><b>Brincar/Atividade Lúdica</b></p> <p><b>Projetos</b></p> <p><b>Saídas ao espaço exterior</b></p>
	de desagrado	<p>“O que menos gosto é de escrever.”</p> <p>“ Não gosto muito de fazer números.”</p> <p>“O que menos gosto é de fazer números.”</p> <p>“Não gosto de escrever as letras.”</p> <p>“Não gosto de fazer os números e de escrever.”</p>	<p>Na generalidade, as crianças responderam que <b>gostavam de fazer tudo</b> ou então não referiam o que não gostavam de fazer.</p> <p>Contudo, registámos, ainda, um número significativo de respostas direcionadas para o <b>desagrado nas atividades de escrita de números e letras.</b></p> <p>Nota: por esse motivo, quando lhes foi perguntado quais as Áreas que menos gostavam referiram várias vezes a Área da Matemática e a Área da Escrita.</p>

Tabela 13 – Abordagem de Mosaico: análise da categoria “Estrutura temporal/rotinas”

Categoria	Subcategoria	Algumas respostas das crianças	O que se destacou ...
<p><b>Estrutura temporal /rotinas</b></p>	<p>momentos privilegiados</p>	<p>“Gosto de aprender coisas novas com os projetos.”</p> <p>“Brincar e fazer desenho.”</p> <p>“Gosto de brincar aos animais.”</p> <p>“Gosto de brincar no Quintal e na Área do Faz-de-conta e de fazer desenhos.”</p> <p>“Gosto de brincar, desenhar, fazer colagens, recortes, ouvir histórias e trabalhar no Projeto dos Descobrimentos.”</p> <p>“Gosto dos passeios que fazemos.”</p> <p>“Gosto de [...] fazer passeios.”</p>	<p>O Tempo das <b>“Visitas, Saídas e Surpresas”</b> e das <b>“Atividades e Projetos”</b> expressos na Agenda Semanal;</p> <p>Verificámos, ainda, uma elevada incidência de respostas inerentes aos <b>momentos de tempo livre</b>, especialmente aqueles em que brincavam no espaço exterior (Quintal).</p>

Tabela 14 – Abordagem de Mosaico: análise da categoria “Relações interpessoais”

Categoria	Subcategoria	Algumas respostas das crianças	O que se destacou...
<p><b>Relações interpessoais</b></p> <p>“Com quem mais gostas de estar no jardim de infância?”</p>	relações entre pares	<p>“Gosto de estar no Faz-de-conta com a I, o T e o M.”</p> <p>“Com os meus amigos.”</p>	<p><b>Educadora</b></p> <p><b>Estagiárias</b></p> <p><b>Assistente Operacional</b></p> <p><b>Colegas ou amigo mais próximo</b></p> <p>Na verdade, vivia-se um bom clima relacional entre todos. Por esse motivo, muitas das respostas foram: “<b>Gosto de estar com todos</b>”.</p>
	relações com os adultos	<p>“Gosto da R. [educadora cooperante], da V. [assistente operacional] e das estagiárias.”</p> <p>“Gosto de todas as pessoas. Gosto muito da R. [educadora] e da V. [assistente operacional].”</p>	

**Fotografias captadas no Quintal:**



**Figura 154 - Fotografia do quintal: triciclos**



**Figura 155 - Fotografia do quintal: bolas**



**Figura 156 - Fotografia do quintal: baloiço “giratório”**

**Comentários/Observações das crianças**

“Adoro andar de triciclo.” (M.N.)

“Gosto de jogar futebol.” (F. B-H.)

“Gosto de andar às rodas.” (M.D.)



**Figura 157 - Fotografia do quintal: balanço**



**Figura 158 - Fotografia do quintal: escorrega**

### **Comentários/Observações das crianças**

“Gosto de andar nos balanços e brincar aos polícias.” (D. S.)

“ Gosto de escorregar no escorrega.”

(P.B fotografa J.C.)

“Gosto de brincar às escondidas no Quintal” (B.C.)

“Gosto de brincar à apanhada no Quintal” (V.F.)

“ Gosto do Quintal, porque posso brincar com os meus amigos” (J.F.)

“Gosto de brincar aos dinossauros e às corridas no Quintal” (F.M.)

**Fotografias captadas nos Refeitórios:**



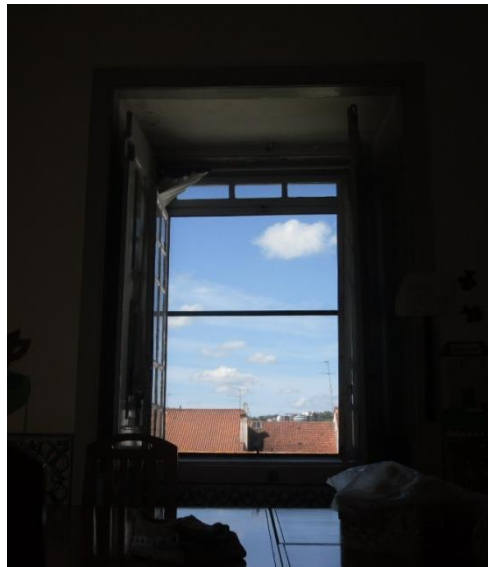
**Figura 159 - Fotografia do refeitório dos adultos**

**Comentários/Observações das crianças:** “Gosto de ver as professoras a comer.” (C.N.)



**Figura 160 - Fotografia do refeitório das crianças**

**Comentários/Observações das crianças:** “Gosto de comer massa e douradinhos.” (I.B.);  
“Também gosto de comer douradinhos.” (A.R.); “Gosto de comer ovo.”(G.C.).



**Figura 161 - Fotografia da janela do refeitório**

**Comentários/Observações das crianças:**“Dá para ver o Céu! Estava Sol.” (C.N.)



**Figura 162 - Fotografia da cozinha**

**Fotografias captadas nas Áreas: Faz-de-conta, Biblioteca, Expressão Plástica e Ciências:**



**Figura 163 - Fotografia da Área do Faz-de-conta**

**Comentários/Observações das crianças:** “Gosto de brincar às mães e aos gatos” (I.B.); “Fazemos tendas no Faz-de-conta” (F.S.); “Gosto de fazer comida para os meus amigos e para as professoras” (A.C.); “Gosto de limpar a casa” (G.C).



**Figura 164 - Fotografia da Área da Biblioteca**

**Comentários/Observações das crianças:** “Gosto de ver os livros e ouvir histórias” (A.A.); “Gosto da história dos dinossauros” (F.M.); “Gosto quando o J.C. nos lê as histórias. Ele já sabe ler!” (B.C.); “Gostamos do livro *A casa da Mosca Fosca*. Fizemos um teatro para o Dia do Pai” (I.B.; A.S.; V.F.).



**Figura 165 - Fotografia da Área da Expressão Plástica**

**Comentários/Observações das crianças:** “Gosto de fazer desenhos” (D.S.); “Gosto de fazer os desenhos da minha família” (L.C.); “Gosto de fazer construções com cola, papel e cartolina” (G.C.); “Gosto quando as professoras me ajudam a fazer óculos e relógios. Também já fiz um bigode” (P.B.)



**Figura 166 - Fotografia da Área das Ciências**

**Comentários/Observações das crianças:** “Gosto de fazer experiências.” (M.D); “Gostamos de ver os animais.” (G.C.; M.F.; F.S.)

**Outras fotografias:**



**Figura 167 - Outras fotografias captadas pelas crianças**

**Desenhos dos Espaços Favoritos**



**Figura 168 - Desenhos dos espaços favoritos**

### A Planta do JI

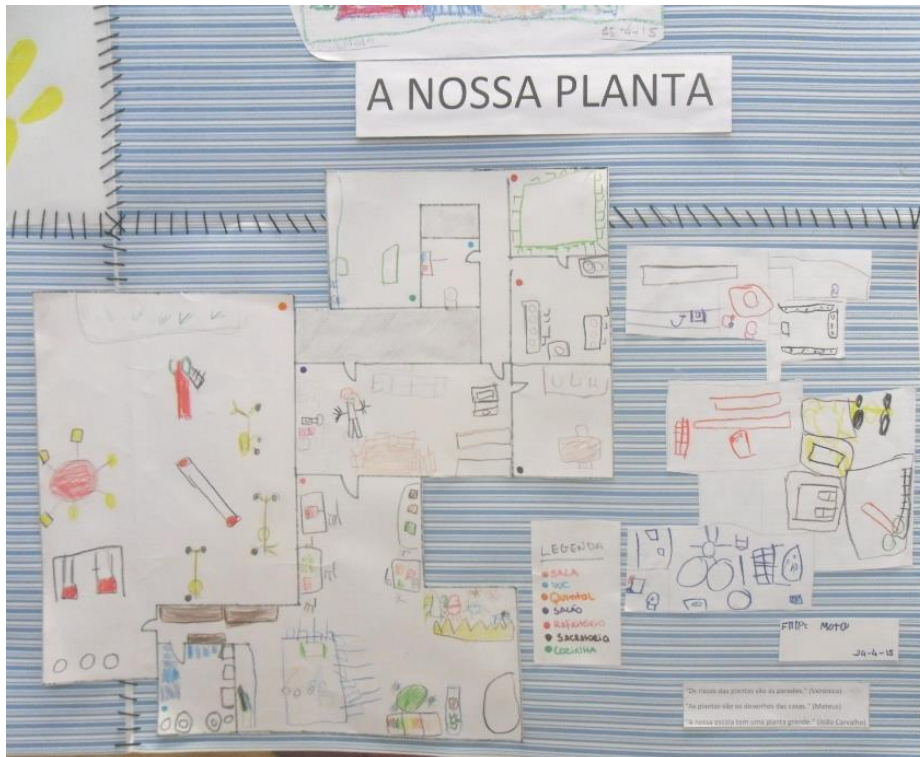


Figura 169 - Planta do JI

### A "Manta mágica"



Figura 170 - Construção da "Manta Mágica"



Figura 171 - "Manta Mágica"

### Algumas respostas dos pais/encarregados de educação aos Questionários

**Tabela 15 – Abordagem de Mosaico: análise dos questionários efetuados aos pais/encarregados de educação**

Categoria	Algumas respostas dos pais encarregados de Educação	O que se destacou ...
<p><b>Estrutura Espacial do jardim de infância</b></p> <p>Qual o espaço que o seu educando mais gosta no Jardim de Infância? Porquê?</p> <p>Que espaço se poderia alterar no Jardim de Infância, de modo a proporcionar aprendizagens mais significativas para o seu educando? (introdução de alguns materiais, alteração da configuração dos espaços, etc.)</p>	<p><b><u>Subcategoria: Espaço exterior</u></b></p> <p>“Do pátio [Quintal], porque gosta de ir para o baloiço.”</p> <p>“Do recreio [Quintal], porque gosta muito de brincar com os seus colegas.”</p> <p>“Gosta de todo o espaço recreativo, porque tem um bom ambiente.”</p> <p>“Do quintal. Porque têm muitas coisas giras para brincarem.”</p> <p>“O espaço que o meu educando gosta é do quintal (...). Porque no quintal podem correr e saltar (...).”</p> <p><b><u>Subcategoria Espaço Interior</u></b></p> <p>“O espaço que o meu educando mais gosta é o Faz-de-conta, porque pode criar personagens e histórias.”</p> <p>“O espaço que a minha filha mais gosta é o do Faz-de-Conta, porque neste espaço pode brincar com os seus amigos e criar novas personagens.”</p> <p>“O espaço que o meu educando gosta é do (...) Faz-de-conta. Porque (...) gosta de brincar aos animais.”</p> <p>“O M. gosta mais do espaço (...) do Faz-de-conta. (...) porque podem fazer de outras pessoas: pais, mães, ser professor, ser mecânico...”</p> <p><b><u>Subcategoria alterações/acréscimos ao espaço</u></b></p> <p>“o quintal devia ter outras cadeiras e o escorega também devia ser diferente.”</p>	<p><b>Quintal</b></p> <p><b>Área do Faz-de-conta</b></p>

	<p>“Os aparelhos do terraço estão um pouco degradados pelo tempo e, atualmente, existem outros que poderiam ser adicionados.”</p> <p>“Na minha opinião, o que se poderia melhorar era o espaço do quintal, melhorar a área do jardim, dos baloiços...”</p>	<p><b>Salientaram melhorias no espaço exterior ao nível da sua estrutura e infraestrutura.</b></p>
<p><b>Relações interpessoais</b></p> <p>Acha que o seu educando gosta deste jardim de infância? Porquê?</p>	<p>“O meu educando gosta de brincar com os amigos e do espaço envolvente, como também das pessoas (adultos) que passam o dia com ele.”</p> <p>“Sim, porque fala muito do que se faz no J.I., dos amiguinhos e educadoras.”</p> <p>“Sim, muito. Gosta muito da Rute, Vera e Rosa.”</p> <p>“A I. gosta muito da sua escola, bem como dos funcionários. Ela vem sempre muito entusiasmada para contar o que aprendeu.”</p> <p>“Sim. Porque ela gosta do grupo onde está inserida. Refere ter saudades das amigas quando não vem ao J.I.”</p> <p>“Sim, gosta muito, porque recebe carinho e aprende muito e gosta muito da educadora e das auxiliares.”</p>	<p><b>com os amigos</b></p> <p><b>educadora cooperante</b></p> <p><b>assistente operacionais</b></p> <p><b>outros funcionários...</b></p>

No Questionário efetuado aos pais/encarregados de educação, também ficámos a perceber que, nas suas perspetivas, os espaços/áreas que os seus educandos menos gostavam eram a Área da Escrita e da Biblioteca:

“O M. não gosta tanto de estar na biblioteca.”; “O espaço de que talvez goste menos é a biblioteca, porque é algo que gosta de fazer concentrado e sozinho.”; “Da parte da biblioteca, porque ainda não sabe ler.”; “Da área da escrita, porque não gosta de escrever.”; “Não gosta muito da área da escrita, porque não é muito interessante. Tem de estar com muita atenção a fazer os trabalhos.”

Deste modo, inerente à categoria “Atividade”, pode-se aferir que, pelas respostas acima mencionadas, seriam as atividades associadas à escrita e à “leitura” aquelas que, nas suas opiniões, os seus educados mostravam mais desagrado.

A maioria das respostas dos pais/encarregados de educação vão ao encontro das respostas dos seus educandos. De salientar que não destacaram a Área da Expressão Plástica como uma das favoritas das crianças. No entanto, referiram a Área do Faz-de-conta e do Quintal.

## Apêndice XXVII – Experiência-chave: “A singularidade das Visitas de Estudo no processo de ensino-aprendizagem”

### Visitas de Estudo no JI



Figura 172 - JI: Visita de estudo à Ludoteca



Figura 173 - JI: Visita de estudo à Casa da Escrita



**Figura 174 - JI: Visita de estudo ao Museu Nacional Machado de Castro**