

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

Labirinto de Aprendizagens

Mafalda Ferreira Gomes

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Mafalda Ferreira Gomes

Relatório Final

Labirinto de Aprendizagens

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutor Pedro Baolau

Orientador: Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 21 de julho de 2016

Classificação: Dezoito (18) Valores

Agradecimentos

Ao longo de todo o meu percurso académico várias foram as pessoas que contribuíram para o meu sucesso, auxiliando-me na superação das dificuldades encontradas. Assim, só tenho a agradecer e a gratificar estas pessoas que me ajudaram e continuarão ajudar ao longo de todas as etapas.

Agradeço à minha mãe por toda a paciência, incentivo, compreensão e ajuda ao longo deste percurso. Ao meu pai e irmão pela compreensão e apoio. Ao meu namorado por toda a paciência e compreensão. Em geral, a toda a família pelo encorajamento.

De agradecer também, às minhas colegas de estágio pela ajuda e força e a colaboração da educadora e professora cooperantes. Às crianças e aos alunos envolvidos, que tanto me ajudaram a evoluir.

Por último, àqueles que de uma forma mais ou menos direta estiveram sempre comigo.

Labirinto de Aprendizagens

Resumo: O presente Relatório Final é apresentado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, tendo em consideração a prática de ensino supervisionada em contexto pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No documento estão presentes a caracterização das instituições onde decorreram os estágios, nomeadamente as práticas da educadora e da professora cooperantes, o contexto educativo, a caracterização dos grupos e a descrição das várias fases dos períodos de estágio, que incluem a realização de projetos em ambos os contextos. No final são apresentadas algumas Experiências-Chave, que evidenciam algumas das competências teórico-práticas que fizeram com que a experiência de estágio se tornasse significativa. Estas experiências incluem o estudo realizado através da Abordagem de Mosaico, o Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar, a Avaliação na Educação Pré-Escolar, Situações de Aprendizagem em 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita e Problemas de Comportamento.

Em suma, este relatório é realizado com base na análise crítica e reflexiva acerca dos estágios, pretendendo evidenciar o modo como estes me permitiram desenvolver competências tanto pessoais como profissionais, através das descobertas realizadas durante todo o percurso.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Metodologia de Projeto, Abordagem de Mosaico, Jogo Simbólico, Avaliação, Ensino Experimental, Material Manipulativo, Visitas de Estudo, Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita, Problemas de Comportamento.

Maze Learning

Abstract: This Final Report is presented in the context of a the Master's degree in pre-school and training of the first grade of elementary education of the School of Education of the Polytechnic Institute of Coimbra, taking into account the teaching practice supervised pre-school context and of first grade of elementary education.

In this document are present the characterization of the institutions where took place the internships, including the practices of teachers, the educational context, the characterization of the groups and the description of the various stages of training periods including realization of projects in the both of contexts. At the end are present some Key Experiences that show some of the theoretical and practical skills that made the internship experience significant. These experiences include the study through the Mosaic Approach, the Symbolic Game in Pre –School Education, the Evaluation in the Pre –School Education, the Learning Situations in the first grade of elementary education, the Teaching-Learning Reading and Writing and Behavior Problems.

In conclusion, this report are based on critical and reflective analysis about the internships, intending to show how this allowed me to develop both personal and professional skills, trough all the process.

Keywords: Pre-School Education, First grade of elementary education, Project Methodology, Mosaic Approach, Symbolic Game, Evaluation, Experimental Education, Manipulative Materials, Study Visits, Teaching – Learning Reading and Writing, Behavior Problems.

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	15
Secção A – Educação Pré Escolar	17
1. Contextualização	17
1.1. Caracterização Geral da Instituição.....	17
1.2. Ambiente Educativo	18
1.3. Práticas da Educadora Cooperante	21
2. Atuação Prática.....	25
2.1. Atividades Pontuais	25
2.2. Metodologia de Projeto	26
Secção B – 1.º Ciclo do Ensino Básico	32
1. Contextualização	32
1.1. Caracterização Geral da Instituição.....	32
1.2. Contexto Educativo	36
1.3. Práticas da Orientadora Cooperante	37
2. Atuação Prática.....	42
2.1. Metodologia de Projeto	44
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	53
Secção A - Experiências-Chave em Educação Pré-Escolar	55
1. Abordagem de Mosaico.....	55
2. A Avaliação na Educação Pré-Escolar	62
3. O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar	68
Secção B - Experiências-Chave em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	75
1. Situações de Aprendizagem em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	75
2. Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita	83

Secção C - Experiência-Chave Transversal.....	90
1. Problemas de Comportamento.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
APÊNDICES	113
Apêndice I – Tipologia da Instituição	115
Apêndice II – Sala de Atividades	117
Apêndice III – Registo Fotográfico das Atividades Pontuais.....	121
Apêndice IV – Teia de Ideias – “À Descoberta de Profissões”.....	124
Apêndice V – História do Projeto: “O Mateus Vai Para a Escola”, Caracterização do Bobby e do Mateus e Livro do Projeto.....	125
Apêndice VI - Decoração da Porta da Sala	131
Apêndice VII – Registo Fotográfico do Projeto de EPE	132
Apêndice VIII – Registo Fotográfico da Divulgação do Projeto de EPE.....	139
Apêndice IX – Teia de Ideias – “O que envolve o Sistema Solar?”.....	140
Apêndice X – Registo Fotográfico do Projeto de 1.º CEB.....	141
Apêndice XI – Abordagem de Mosaico - Conversas	145
Apêndice XII – Abordagem de Mosaico – Exemplo de um mapa.....	177
Apêndice XIII - Abordagem de Mosaico - Manta Mágica.....	178
Apêndice XIV - Abordagem de Mosaico – Esquematização do Tratamento de Dados.....	179
ANEXOS	181
Anexo I – Rotina Diária - EPE	183
Anexo II– Escala de Empenhamento do Adulto.....	184
Anexo III - Horário - 1.º CEB.....	185
Anexo IV - Ficha 1 G - SAC	186

Índice de Figuras

- Figura 1 – Organização da sala de aula para a professora
- Figura 2 – Organização da sala de aula para as estagiárias
- Figura 3 – Criança a desenhar o circuito
- Figura 4 – Criança a realizar o seu mapa
- Figura 5 – Crianças caracterizadas de várias profissões
- Figura 6 – Criança a apertar o avental
- Figura 7 – Crianças a vivenciar algumas profissões
- Figura 8 – Criança caracterizada de mergulhador
- Figura 9 – Alunos a realizar experiências
- Figura 10 – Observação dos estados da água em turma
- Figura 11 – Manipulação do geoplano numa abordagem às figuras geométricas
- Figura 12 – Representação das regras da sala
- Figura 13 – Cartaz das Regras
- Figura 14 - Caderneta de Regras
- Figura 15 – Criança que colecionou cromos

Abreviaturas

JI – Jardim de Infância

PAT – Plano de Atividades da Turma

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

PAA – Plano Anual de Atividades

CAF – Componente de Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Plano Educativo Individual

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente Relatório Final é apresentado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, tendo em consideração a prática de ensino supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Hoje, o jardim de infância deve ser um espaço educativo democrático e potenciador de igualdade de oportunidades. Neste sentido, devem ser concedidos às crianças os seus direitos de cidadania oferecendo oportunidades efetivas de participação, legitimando a sua autonomia, a sua valorização e sua participação social na tomada e partilha de decisões (Ferreira, 2004).

O estágio realizado em jardim de infância decorreu de onze de março a doze de junho de dois mil e quinze com um grupo de crianças entre os três e os seis anos de idade. Neste contexto, além da observação do ambiente educativo, também se promoveram atividades pontuais, para uma entrada progressiva na prática, que posteriormente passou a ser permanente, e na qual se desenvolveu o projeto “À Descoberta de Profissões”. Esta prática supervisionada deveu-se à formação em profissional de educação de infância, este tem como principal função conceber e desenvolver o currículo da Educação Pré-Escolar, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001)

A prática de ensino supervisionada sucedida em 1.º Ciclo do Ensino Básico ocorreu de dezanove de outubro de dois mil e quinze a vinte sete de janeiro de dois mil e dezasseis, com uma turma de 1.º e 4.º ano de escolaridade. Este estágio também contemplou uma fase de observação da prática da orientadora cooperante, realizando-se posteriormente algumas atividades de integração e seguidamente a responsabilização total da lecionação, acompanhada pelo desenvolvimento do projeto “O que envolve o Sistema Solar?”. O(a) professor(a) de 1.º Ciclo do Ensino Básico “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º

241/2001, 2001). Assim, com este estágio pretendeu-se a formação como futura docente mobilizando estes pressupostos.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes, uma diz respeito à Contextualização e Itinerário Formativo e outra às Experiências-Chave, sendo que cada uma destas partes se encontra dividida em secções de acordo com o contexto que aborda.

A parte da Contextualização e Itinerário Formativo possui uma descrição e análise crítico-reflexiva das experiências vividas no decorrer dos estágios, sustentada em revisão da literatura. Cada uma das Secções desta parte encontra-se dividida em dois tópicos, a Contextualização, que inicia por uma Caracterização Geral das Instituições, prosseguindo com a caracterização do Contexto Educativo e conclui com as Práticas das Orientadoras Cooperantes, e a Atuação Prática, que engloba a iniciação da prática e a Metodologia de Projeto.

A segunda parte inclui seis Experiências-Chave que correspondem a uma descrição e análise crítico-reflexiva de dimensões/aspetos identificados como relevantes no processo formativo.

As Experiências-Chave realizadas no âmbito do estágio em Educação Pré-Escolar abrangem o estudo das perspetivas das crianças sobre os espaços do jardim de infância, desenvolvido através da Abordagem de Mosaico, a Avaliação na Educação Pré-Escolar promovida através do Portefólio, e o Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar, fundamentando a sua importância e o papel do adulto na promoção do mesmo.

No âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico as Experiências-Chave desenvolvidas incluem Situações de Aprendizagem promovidas ao longo do estágio e o Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita.

A última Experiência-Chave apresentada é transversal aos dois níveis do sistema educativo, abordando os Problemas de Comportamento que estiveram presentes em ambos os contextos.

O relatório finaliza com as considerações finais de todo o processo prático e investigativo.

Ensinar é um ato que possui tanto de encantador e excepcional como de complexo. O(a) professor(a) e o educador(a) tem de atuar no desenvolvimento e educação das crianças tendo como objetivo tornar o mundo melhor. Assim, é com a experiência

vivida, que se vai descrever e refletir de seguida, e a que se terá a oportunidade de viver ao longo do percurso de vida, que se “construirá” uma boa educadora e professora, adaptável aos diversos contextos que se pode ser confrontado nesta profissão.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Secção A – Educação Pré Escolar

1. Contextualização

Esta parte do relatório pretende descrever o contexto em que se realizou a prática educativa supervisionada através da observação realizada, do questionamento efetuado à educadora cooperante, da análise do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano de Atividades da Turma (PAT).

1.1. Caracterização Geral da Instituição

O jardim de infância (JI) onde se desenvolveu a prática pedagógica supervisionada situava-se num contexto geográfico urbano. Numa zona privilegiada, com acesso à rede de transportes públicos. O meio possuía um forte desenvolvimento nas áreas de serviços, comércio, cultural e de lazer.

O JI estava integrado num Centro Escolar, que incluía o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), que funcionava desde 2004 num edifício construído de raiz. O Centro Escolar enquadrava-se na rede pública estando integrado num agrupamento que existia desde o ano letivo 2012/2013 e agregava três jardins de infância, oito Escolas do 1.º CEB e duas escolas de 2.º e 3.º CEB.

O edifício do JI possuía um único piso com divisões amplas e com iluminação natural favorável. Este era contíguo à Escola do 1.º CEB e desse modo eram espaços comuns, o exterior, o refeitório e a copa.

O JI era composto por (*vide* Apêndice I) duas salas de atividades, uma para cada grupo de crianças, e todas as restantes áreas eram comuns aos dois grupos como o refeitório e a copa, a sala polivalente (onde funciona a Componente de Apoio à Família (CAF)), as casas de banho das crianças e o *hall* de entrada. As instalações possuem ainda a sala das educadoras, a casa de banho dos adultos, preparada para receber pessoas portadoras de deficiência física, e os arrumos. Em geral, os espaços estavam bem organizados, oferecendo bem-estar e segurança às crianças.

A instituição detinha de uma área exterior de extensão satisfatória, contudo só uma parte era frequentemente utilizada pelas crianças do JI. Esta área dispunha de um pequeno telheiro, uma zona cimentada, uma zona de terra coberta por pneus com plantas, e um parque infantil que integrava um escorrega e dois baloiços, equipado

com pavimento de borracha amortecedora de quedas. Dispunha ainda de uma zona de brita com árvores e de um campo de jogos, pouco explorados pelas crianças em idade pré-escolar.

Os recursos humanos do JI compreendiam duas educadoras de infância, três assistentes operacionais, uma assistente técnica, uma terapeuta da fala, uma psicóloga, uma professora de ensino especial, um professor de música, uma professora de dança e professores de natação.

1.2. Ambiente Educativo

O contexto do JI deve favorecer um ambiente facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O ambiente educativo abrange a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos (Ministério da Educação, 1997).

O funcionamento de um grupo é influenciado pelas características próprias de cada criança, a quantidade de crianças de cada sexo, a faixa etária das crianças e a dimensão do grupo (*id./ibid.*).

O grupo com o qual foi desenvolvida a prática educativa supervisionada era composto por vinte e cinco crianças, onze meninos e catorze meninas com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. As crianças apresentavam competências muito diferenciadas resultantes da diferença etária e também de diferentes características e percursos realizados. Apesar destas diferenças, as crianças manifestavam interesse e curiosidade pelo saber e aprender, recetivas e motivadas aos desafios apresentados, demonstrando vontade em participar nas atividades. Era notório a dependência do adulto por parte de algumas crianças recorrendo ao seu apoio na tomada de decisões e na resolução de conflitos. Existia ainda alguma dificuldade relativamente à concentração de algumas crianças em determinadas atividades, necessitando de uma atenção especial do adulto.

Embora não existisse nenhuma criança referenciada com necessidades educativas especiais, três crianças usufruíam de algum apoio prestado por profissionais de outras áreas. Uma criança usufruía de terapia da fala, apoio esse prestado semanalmente no JI, e duas outras crianças usufruíam de apoio por uma Equipa Local de Intervenção Precoce, duas vezes por semana.

A interação entre crianças com idades diversificadas e com conhecimentos diferentes facilita o desenvolvimento e a aprendizagem. Por isso, deve ser promovido o confronto de pontos de vista, a colaboração na resolução de problemas ou dificuldades através de trabalhos em grupo (Ministério da Educação, 1997).

O horário de funcionamento do JI iniciava sobre responsabilidade das assistentes da CAF, com a receção das crianças das 8h00 às 9h00, seguia no almoço das 12h00 às 13h00 e prolongava-se após as 15h30 até às 18h30. Relativamente à componente letiva, o tempo estava dividido em dois períodos, o da manhã entre as 9h00 e as 12h00 e o da tarde das 13h30 às 15h30.

O tempo educativo tinha uma distribuição flexível, no entanto, havia momentos que se repetiam com frequência (*vide* Anexo I).

A rotina organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (Oliveira-Formosinho, 2011). A rotina diária ajuda as crianças a preverem alguns momentos do seu dia. Esta rotina oferece às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender prevendo a sua sucessão. Uma rotina proporciona às crianças segurança, devido às transições suaves de um período de atividades para o seguinte e à consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia (Ministério da Educação, 1997; Hohmann & Weikart, 2007)

O espaço deve ser adequado às vivências e interesses das crianças e respeitador de ritmos, identidades e culturas. Este deve proporcionar bem-estar, alegria, prazer, serenidade, segurança e ser flexível e deve ser potenciador de independência promovendo a autonomia, de forma a que as crianças possam escolher, preferir, tomar decisões, encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões. Deste modo, não existe um modelo único para a sala de atividades desde que seja potenciador de aprendizagens pelas crianças (Ministério da Educação, 1997; Oliveira-Formosinho, 2011).

A sala de atividades era bem iluminada, recebendo luz natural por meio de janelas e portas de acesso ao exterior com a possibilidade de diminuir a intensidade da luz através de cortinas rolo. Esta possuía zonas de fácil limpeza e estava equipada com locais de arrumos, lavatório, sistema de som, mobiliário de tamanho apropriado às crianças,

placard de cortiça para afixação de trabalhos, zonas suaves como tapetes e almofadas onde as crianças podiam brincar e vários materiais lúdico-didáticos de fácil acesso e organizados através de cores e símbolos facilitando a sua arrumação.

A decoração foi sendo elaborada pelas crianças encontrando-se trabalhos pelas paredes e suspensos através de fio de pesca. Como afirma Malaguzzi (citado por Edwards, Grandini, & Forman, 1999, p. 155) esta “é uma das principais contribuições das crianças para modelarem o espaço de sua escola”. Esta exposição dos trabalhos proporciona a sua constante observação, o que possibilita a cada criança perspetivar aquele espaço como seu.

O espaço e materiais da sala de atividades (*vide* Apêndice II) estavam divididos por áreas denominadas e bem definidas que pretendiam ser centros de diversas aprendizagens.

As áreas da sala encontravam-se devidamente sinalizadas e organizadas de modo a facilitar a movimentação das crianças. Em cada uma das áreas estava afixado o número de crianças que podiam estar em cada espaço e um texto que referia as aprendizagens decorrentes da utilização dos materiais existentes na área.

A participação de assistentes operacionais, pais e outros membros da comunidade é uma forma de alargar as interações das crianças e enriquecer o seu processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

A família, o jardim de infância e o meio são importantes intervenientes educativos no desenvolvimento da criança. Desta forma, cabe ao(à) educador(a) promover a inter-relação considerando a família como um parceiro na educação (Moreira, 1999).

Os contactos entre a família e a educadora iniciavam-se desde o início do ano letivo com uma reunião para elaboração do PAT em que a educadora apresentava algumas atividades que seriam realizadas ao longo do ano, conversava acerca dos materiais necessários, entre outros assuntos. No final de cada período escolar eram ainda realizadas reuniões para a comunicação da avaliação das crianças e no fim do ano letivo concretizava-se uma reunião para a avaliação do PAT.

Os pais e familiares eram bem recebidos na instituição, tanto pela educadora como pelas assistentes, sendo-lhes dispensado o tempo que precisavam para a troca de ideias, dúvidas, e outros assuntos que quisessem esclarecer.

Ao longo do ano eram realizadas diversas atividades para envolver os familiares na instituição. Entre essas atividades encontravam-se a comemoração do Dia do Pai e do Dia da Mãe, atividades pontuais desenvolvidas pelos pais, como contar uma história, realizar uma atividade acerca da sua profissão, entre outras.

“Os pais, reconhecidos nas suas funções, sentem-se disponíveis para oferecer as suas competências, o seu tempo é para expressar as suas preocupações, as suas alegrias, as suas expectativas. Redescobrem-se num novo papel sentindo-se apreciados, agradecidos, integrados, solicitados para novas formas de intervir na educação dos filhos” (Moreira, 1999).

A caderneta pessoal era o instrumento de comunicação que servia para promover e a facilitar a comunicação entre os encarregados de educação e a educadora e vice-versa. Esta circulava todos os dias entre o JI e a família e era utilizada essencialmente para transmitir informações aos encarregados de educação, tais como, atividades a serem realizadas, convites, propostas de trabalhos, etc.

Era também utilizado como elo de comunicação positiva entre os pais e a educadora e a educadora e os pais, a “Boa Nova” estratégia utilizada quando a criança fazia algo de gratificante ou realizava uma nova aprendizagem, por exemplo, quando se empenhava numa tarefa, quando já se vestia sozinha, etc...

Havia uma hora semanal de atendimento individual aos encarregados de educação mas se existisse algum problema que tivesse de ser comunicado de imediato o contacto era realizado por telefone.

1.3. Práticas da Educadora Cooperante

As práticas pedagógicas do(a) educador(a) são muito vastas, sendo necessário ter em conta uma inúmera panóplia de considerações para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

A qualidade do contexto educativo desenvolve-se através das boas práticas dos(as) educadores(as) e do seu empenhamento, ou seja, a aprendizagem das crianças é influenciada pelo estilo do adulto. Assim, Ferre Laevers (1994) baseou-se no trabalho de Rogers para desenvolver uma grelha de observação denominada Escala de Empenhamento do Adulto. Esta apresenta três categorias que descrevem a natureza da

relação entre o adulto e a criança (Sensibilidade, Estimulação e Autonomia) (Bertram & Pascal, 2009).

Desta forma, utilizou-se a Escala do Empenhamento do Adulto de Ferre Laevers (*vide* ANEXO II) para refletir acerca do estilo de interação entre a educadora e as crianças. A educadora demonstrava um nível elevado de sensibilidade perante as crianças valorizando-as e encorajando-as, oferecendo um elogio sempre que pertinente para motivar a criança. As crianças também eram tratadas com afeto e atenção pois, por exemplo, era-lhes permitido estar mais próximas da educadora de modo a que se sentissem seguras quando sentiam a falta dos pais. As intervenções das crianças também eram valorizadas sendo escutadas.

No que diz respeito à estimulação a educadora tinha uma grande preocupação em motivar as crianças nas tarefas elogiando-as e demonstrando que a tarefa estava a ser desenvolvida como desejado. As crianças também eram motivadas pela diversificação dos materiais utilizados nos trabalhos de expressão plástica. Alguns trabalhos realizados pelas crianças, como pinturas, eram partilhados a todo o grupo valorizando o esforço, assim como alguns trabalhos trazidos de casa que eram apresentados. Por vezes, a educadora, apoiava o desenrolar de uma atividade para estimular a ação, o raciocínio ou a comunicação, por exemplo, quando realizavam uma pintura acerca dos sinais da primavera comunicava com as crianças de forma a desenvolver a comunicação oral.

Relativamente à autonomia penso que será um ponto em que a educadora revelava um empenhamento um pouco menos elevado pois, por vezes, as crianças principalmente no exterior eram inibidas de contactar com alguns materiais como a areia, os paus, as pedras. As crianças também tinham uma escolha mediada, através de uma tabela, na área em que queriam estar, mas relativamente às atividades planeadas as crianças nunca tiveram oportunidade de escolha. Contudo, a educadora dava grande importância à expressão de ideias, deixando as crianças exprimirem-se livremente, e opiniões, por exemplo, quando foi realizada a prenda do Dia da Mãe foi proporcionado às crianças realizarem algumas escolhas como uma das músicas que apresentaram e a escolha da prenda realizada. Era dada alguma oportunidade de as crianças resolverem autonomamente problemas e conflitos, principalmente no exterior quando as crianças

não se entendiam a educadora aconselhava-as a conversarem entre elas e resolverem o problema.

A orientadora cooperante utilizava frequentemente o elogio por exemplo, quando alguma criança se esforçava numa tarefa ou quando praticava alguma ação que necessitasse de ser incentivada, como ajudar alguém a arrumar, partilhar algo, entre outras. Para as crianças voltarem a concentrar-se nas conversas realizadas na manta, a educadora começava a cantar levando a que as crianças fizessem o mesmo. Também recorria a recompensas concretas essencialmente quando as crianças cumpriam as cinco regras da manta. Estas estratégias encontram-se refletidas e fundamentadas numa das Experiências-Chave do presente relatório.

A educadora preenchia todas as manhãs registos em tabelas, como a das presenças, do tempo, dos dias da semana, das atividades, do mês, dos anos e dos aniversários. Estes registos são facilitadores da organização e tomada de consciência de pertença a um grupo (Ministério da Educação, 1997).

A utilização da tabela das presenças possibilita que as crianças tenham consciência das presenças e ausências de cada uma, ajudando a construir a consciência do tempo, devido à sua organização semanal, e de pertença. A leitura e interpretação não só dessa, mas de outras tabelas são vantajosas para o desenvolvimento logico-matemático, linguístico, comunicacional, social e da iniciação à democracia nos grupos (Oliveira-Formosinho, Spodek, Lino, & Niza, 1996; Oliveira-Formosinho, 2011). A análise da tabela do tempo, por exemplo, ajuda a “desenvolver a perceção das variações meteorológicas, tomar consciência da sequência dos dias da semana (...), fazer contagens em contexto significativo, tomar consciência e ser autónomo na escolha dos agasalhos que usam no recreio, tomar consciência de que as planificações para o trabalho e o jogo exteriores estão condicionadas” (Oliveira-Formosinho, 2011).

Outra estratégia da educadora era a utilização dos chefes de sala. Este papel era desempenhado por duas crianças selecionadas diariamente através de um quadro pré-estabelecido. Cabia-lhes pequenas tarefas como os registos nas tabelas, a distribuição dos brinquedos na canção dos bons dias, a distribuição da peça a cada criança para marcar a presença, chamar os colegas para formar a fila para sair da sala, colocar água nas plantas e dar comida aos peixes. Ser o chefe de sala implicava dar o exemplo pela

positiva aos amigos, estar disponível para ajudar os adultos e os amigos, por exemplo na arrumação da sala.

No fim do dia existia um espaço reflexivo, avaliativo e crítico acerca do decorrer do dia e das aprendizagens, denominado por comunicações, onde as crianças se pronunciavam acerca do que lhes tinha corrido bem e menos bem ao longo do dia. Propiciando por vezes a reflexão sobre algumas atitudes de algumas crianças.

O planeamento do processo educativo deve ter em conta o que o(a) educador(a) conhece acerca de cada criança e do grupo. Desta forma conseguirá promover aprendizagens significativas e diversificadas e refletir sobre as suas intenções educativas (Ministério da Educação, 1997).

No início do ano letivo na construção do PAT, eram planeadas atividades para se realizarem ao longo do ano como as reuniões de pais, os trabalhos a desenvolver no seio familiar, a participação de familiares em atividades no JI, as visitas de estudo e os projetos a desenvolver ao longo do ano, sendo que algumas destas atividades se encontravam inseridas no PAA.

Relativamente à planificação semanal e diária a educadora não possuía nenhum registo próprio. Realizava uma tabela com a distribuição horária das áreas de conteúdo que queria desenvolver ao longo da semana e anotava atividades para as crianças realizarem, sem proceder à sua descrição.

Ao longo dos dias era proporcionado às crianças oportunidades para escolherem autonomamente as atividades que pretendiam realizar e, outros momentos eram destinados a atividades dirigidas pela educadora em que as crianças eram organizadas em pequenos grupos rotativos, ou seja, à medida que uma criança terminava a atividade outra era chamada para a iniciar. Por vezes, a educadora orientava algumas crianças para alguns jogos da sala.

A orientadora cooperante recorria às ideias das crianças para a organização de algumas atividades, de modo a que participassem e tomassem decisões e recorria frequentemente à apresentação das produções realizadas pelas crianças, de forma a promover a sua oralidade e a sua capacidade crítica.

A educadora divulgava alguns trabalhos realizados nos *placards* existentes na sala e no *hall* de entrada.

2. Atuação Prática

2.1. Atividades Pontuais

Após a observação pretendia-se uma entrada progressiva na atuação prática. Neste sentido, foram desenvolvidas atividades pontuais, selecionadas em colaboração com a educadora cooperante. Estas atividades foram planificadas e debatidas com a educadora de forma a promover aprendizagens significativas e diversificadas. O planeamento permite a reflexão sobre as intenções educativas, prever as situações e experiências de aprendizagem e organizar os recursos necessários (Ministério da Educação, 1997).

As iniciativas pontuais que foram realizadas foram: “A Caixa da Natureza”; “Será que o nosso vulcão irá entrar em erupção?”; o convite e prenda para o Dia da Mãe; atividade do “Dia Mundial do Livro”; “A sentir o(a) meu(minha) colega vou descobrir”; e Sessões de Movimento (*vide* Apêndice III).

As primeiras atividades realizadas relacionaram-se com o projeto que a educadora se encontrava a desenvolver com os familiares das crianças, denominado “Lá fora... à descoberta do mundo natural”. “A Caixa da Natureza” surgiu devido à necessidade de guardar alguns dos trabalhos realizados pelas crianças. Assim, as crianças decoraram a caixa com o título do projeto e elementos da natureza.

A atividade “Será que o nosso vulcão irá entrar em erupção?” surgiu pela solicitação da educadora de pensarmos numa atividade que se relacionasse com a natureza. Realizámos uma conversa sobre vulcões, através da observação de imagens, e as crianças elaboraram uma representação deste elemento da natureza, que foi utilizada posteriormente para a realização da experiência da erupção de um vulcão.

Alguma preparação para o Dia da Mãe foi-nos confiada ficando responsáveis pelo convite, pela decoração da porta da sala e pelo presente. O convite e a decoração da porta da sala foram pensados pelas estagiárias de acordo com uma conversa que a educadora tinha realizado com as crianças acerca das mães e em que elas pronunciaram que as mães gostavam de flores. Assim, redigiu-se o texto do convite com as crianças e, em pequenos grupos, cada criança realizou o seu. Mostrou-se às crianças um modelo e elas tiveram de desenhar, cortar e colar, num pedaço de cartolina, uma jarra e flores em cartolina. Para a decoração da porta as crianças começaram por utilizar a técnica da simetria utilizando tinta para decorar folhas de papel e depois desenharam flores e

recortaram-nas produzindo um grande ramo. Para o presente existiram várias sugestões ficando decidido através de uma votação que a prenda a realizar seria um porta-fotografias. As crianças moldaram, com pasta de moldar, e pintaram um animal que suportava a fotografia de cada criança com arame.

A atividade dinamizada no Dia Mundial do Livro foi-nos proposta para realizar juntamente com as colegas de estágio da outra sala do JI. Escolheu-se o livro “O livro que voa” de Pierre Laury, por estar relacionado com a temática do dia, que foi lido em simultâneo aos dois grupos. As crianças realizaram um desenho sobre o conto num pequeno livro igual ao da história que seguidamente foram expostos no *hall* de entrada. Neste dia também foi realizada a sessão de movimento que relacionámos com a temática deste dia.

A atividade “A sentir o(a) meu(minha) colega vou descobrir” iniciou com a leitura do livro “Somos Todos Diferentes” de Emma Damon. Após uma pequena conversa acerca do que são características e das características de cada um, realizou-se um jogo em que as crianças tinham de descobrir um(a) colega através das características reconhecidas pelo tato.

Ao longo de todo o estágio dinamizaram-se semanalmente as sessões de movimento, diversificando os conteúdos e melhorando-as após a perceção de algumas dificuldades em gerir o grupo.

As atividades desenvolvidas promoveram o desenvolvimento de capacidades das diversas áreas de conhecimento.

2.2. Metodologia de Projeto

“A palavra projeto vem do latim “projectu” que significa “lançado”, relacionando-se com o verbo latino “projectare” que quer dizer lançar para diante” (Ministério da Educação, 1998). Em português a palavra “projeto” pode ter vários sentidos: “plano para a realização de um ato; esboço; representação gráfica e escrita, acompanhada de um orçamento que torne viável a realização de uma obra; cometimento; empresa; desígnio; tenção; na filosofia existencial, aquilo para que o homem tende e é constitutivo do seu ser verdadeiro” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2003-2015). Neste sentido, “a palavra “projeto” está ligada à de previsão de algo que se pretende realizar” (Ministério da Educação, 1998).

No que se refere à educação de infância “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico” ou tema explorando-o, devendo partir daquilo que interessa à criança para que a aprendizagem se torne mais eficaz (Katz & Chard, 2009, p. 3).

Através do trabalho de projeto, como afirmam Kamii e Ewing (1996), citados por Katz e Chard (2009), as crianças constroem o seu próprio conhecimento na resolução de problemas, seja sozinhas ou com a ajuda de um adulto ou par.

O trabalho de projeto difere das restantes partes do currículo pré-escolar porque é baseado nos planos e intenções das crianças. Neste sentido, como o trabalho de projeto parte dos interesses das crianças, estas envolvem-se no trabalho fomentando-se o esforço e a motivação. O(a) educador(a) de infância proporciona oportunidades para as crianças aplicarem as competências e este(a) partilha responsabilidades com as crianças na aprendizagem (*id./ibid.*).

Os projetos, independentemente da intenção e duração, devem conter as fases da definição da problemática, da planificação, da execução e da divulgação e avaliação. Tendo em conta que estas fases se interligam, não são estanques, implicam flexibilidade, mudanças e reformulações ao longo do processo (Ministério da Educação, 1998).

O termo abordagem por projeto é utilizado pelos projetos poderem ser de várias formas incorporados no currículo da EPE dando destaque à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos. Esta abordagem permite às crianças desenvolverem-se através das suas experiências, colocando questões, resolvendo dificuldades e aumentando os seus conhecimentos do que as rodeiam (Katz & Chard, 2009).

Na primeira fase do projeto formula-se o problema, as interrogações existentes, determinam-se as dificuldades a resolver, o tema a estudar. As crianças revelam os saberes que já detêm sobre o assunto em conversas de pequeno e grande grupo. Pode ser elaborada uma “teia” ou “rede” de ideias sobre o que se sabe e o que se deseja saber (Ministério da Educação, 1998).

A “teia” “é um diagrama de ideias-chave, conceitos e alguns dos principais temas” oferecendo oportunidade às crianças de tomarem consciência do que sabem ou não sobre determinado tema (Katz & Chard, 2009).

O projeto “À Descoberta de Profissões” surgiu do interesse das crianças acerca de algumas profissões. Em conversas com algumas crianças no exterior, elas falaram-nos que gostavam de saber mais coisas sobre várias profissões, o que nos levou a conversar com o grande grupo para analisar a sua curiosidade relativamente ao assunto. Todo o grupo mostrou interesse em explorar as profissões, nomeando uma variada lista das mesmas sendo, por isso, necessário a realização de uma votação, decidindo-se por maioria que queriam aprender mais sobre a profissão de cozinheiro(a), polícia e mergulhador(a) para além do(a) carteiro(a). Assim sendo, tendo em conta a curiosidade por parte do grupo, ao longo do projeto foi elaborada uma teia de ideias (*vide* Apêndice IV).

Na fase da Planificação e Lançamento do Trabalho pretende-se tornar mais concreto o que se vai fazer, como se vai fazer e por onde se vai começar. Desta forma, organizam-se os dias e destinam-se tarefas (Ministério da Educação, 1998).

Na fase da Execução pretende-se que se tentem encontrar respostas às questões formuladas anteriormente. Sendo assim, inicia-se o processo de pesquisa através de experiências diretas e fontes de informação secundária, de forma a preparar o que se deseja saber, organizar, selecionar e registar informação, confrontando a informação obtida com as ideias iniciais. Ao longo desta fase investiga-se, recolhe-se informação, prevê-se, anotam-se observações, discute-se, constroem-se objetos de grandes dimensões, desenha-se, pinta-se, dramatiza-se, lê-se, escreve-se, canta-se, etc., de forma a utilizar uma grande variedade de linguagens gráficas (Ministério da Educação, 1998; Katz & Chard, 2009).

Inicialmente, numa conversa com as crianças, pediu-se que trouxessem informação de casa acerca das profissões abordando onde é que elas poderiam pesquisar. Como não houve resposta, ao longo do projeto mostrou-se uma enciclopédia de profissões e realizaram-se leituras relacionadas com as profissões em questão, conversando acerca das mesmas de forma a alargar os conhecimentos das crianças.

O projeto foi realizado em grande grupo, sendo algumas atividades realizadas só por algumas crianças, em pequenos grupos, de acordo com a especificidade da mesma.

De forma a motivar as crianças e a interligar as profissões criou-se uma pequena história, intitulada pelas crianças “O Mateus Vai Para a Escola”, que abordava um pouco acerca de cada profissão. Na sua elaboração decidimos utilizar como

personagens os peluches da sala que faziam parte do seu dia-a-dia, o “Bobby” e o “Mateus”. O conto do projeto era sempre lido antes de dar início às atividades relativas a cada profissão acompanhado pelas personagens, sendo que o “Bobby” surgia caracterizado conforme a profissão.

Após a leitura do conto, um grupo de crianças ilustrava-o utilizando vários recursos, havendo oportunidade de todas as crianças participarem na sua ilustração (*vide* Apêndice V). Ao mesmo tempo que esta atividade se realizava algumas crianças procediam à decoração da porta conforme a profissão que estava a ser tratada (*vide* Apêndice VI).

Ao longo das semanas foram realizadas diversas atividades no âmbito de cada profissão, de acordo com os interesses que as crianças iam demonstrando (*vide* Apêndice VII), e eram oferecidos pelas estagiárias alguns acessórios de disfarce.

Para a profissão de carteiro(a) apresentámos a história *online* “Um dia na vida de um carteiro” para que as crianças percebessem as suas tarefas. De seguida, foi explorado o marco do correio, realizando descobertas sobre o mesmo, elaborando um trabalho de recorte e colagem e construindo a sua representação em três dimensões. Outras atividades desenvolvidas foram a descoberta do percurso que a carta realiza e o envio de cartas para os colegas, utilizando o marco construído.

Na profissão de cozinheiro(a) relativamente ao que as crianças já sabiam, estas falaram essencialmente que faziam comida. De forma a dar a conhecer um pouco mais sobre esta profissão realizámos a leitura do livro “Sebastião o cozinheiro” de Sylvie Rainaud e conversámos acerca dele. No âmbito desta profissão realizou-se, com a colaboração dos familiares, o livro das receitas preferidas das crianças. Devido à boa vontade dos pais foi possível provar algumas das especialidades gastronómicas. Para além da exploração da farda de cozinheiro(a) as crianças quiseram elaborar um barrete que posteriormente utilizaram na confeção de bolachas, que foram partilhadas com o outro grupo do JI.

Relativamente à profissão de polícia realizou-se a leitura do livro “O Meu Pai é Polícia” de Irina Melo e Carla Jorge de modo a descobrir as várias funções da profissão. As crianças também construíram uma representação de um carro de polícia para brincarem dentro dele e exploraram regras de segurança rodoviária, através de imagens e de um jogo da sala.

Na exploração da profissão de mergulhador(a) efetuou-se a leitura do livro “O nadadorzinho” de Leo Lionni, de forma a conversar acerca de alguns seres vivos que os(as) mergulhadores(as) exploram no fundo do mar. No âmbito desta profissão, as crianças também realizaram um desenho sobre o fundo do mar, visualizaram um vídeo sobre mergulhadores(as), montaram um *puzzle* e construíram umas barbatanas para brincarem.

No decorrer do projeto foram ainda realizadas duas atividades sobre o tema. Uma de Expressão Dramática em que as crianças tinham de fazer mímica de gestos relativos a várias profissões. E outra relativamente à Expressão Musical em que as crianças tiveram que distinguir sons relativos às várias profissões.

A Avaliação/Divulgação é a última fase do projeto. A divulgação é fundamental num projeto de forma a que os conhecimentos adquiridos se tornem úteis aos outros. Nesta fase, expõe-se uma sistematização visual do trabalho no jardim de infância, elaboram-se álbuns e portefólios que podem ser vistos por pessoas convidadas (Ministério da Educação, 1998).

Para a divulgação do projeto (*vide* Apêndice VIII) realizou-se uma exposição de todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto para a comunidade escolar. Como forma de convidar e incentivar as crianças da outra sala da instituição a visitar a exposição, apresentou-se um poema acerca do projeto e mostrou-se o livro do conto do projeto.

As crianças levaram um convite para casa e algumas decoraram um para a comunidade escolar, desenhando as personagens alusivas ao projeto. Foram ainda decorados pelas crianças os álbuns de arquivo dos trabalhos realizados.

O trabalho efetuado deve ser avaliado pelas crianças, de forma a perceberem os novos conhecimentos adquiridos e a qualidade das tarefas realizadas (Ministério da Educação, 1998).

O projeto “À Descoberta de Profissões” foi avaliado à medida que foi desenvolvido através da observação, do envolvimento e motivação das crianças nas tarefas, assim como através de conversas individuais e em grupo acerca do que se ia realizando. No final foi realizado um registo de avaliação.

Através da observação dos registos foi possível verificar que as crianças gostaram muito de realizar o projeto, demonstrado maior satisfação pela confeção das bolachas,

pela construção do carro da polícia, pela pintura do fundo do mar e pelo vídeo do(a) mergulhador(a). As crianças gostaram de realizar as construções, referindo que se deve a puderem utilizá-las para brincar.

Algumas crianças revelaram não ter gostado de algumas atividades por não lhes ter sido dada a oportunidade de participar. No entanto, esforçámo-nos para que todas as crianças participassem na construção de algo ao longo do projeto, não sendo possível, como é claro, que todas participassem em tudo.

Os visitantes exposição deram a sua opinião acerca da mesma deixando os parabéns pelo trabalho realizado, pela imaginação e empenho, referindo o entusiasmo das crianças.

O projeto “À Descoberta de Profissões” teve como finalidade despertar a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber-fazer, possibilitando-as de sonhar, imaginar, e experimentar. O conhecimento das profissões, das suas funções e tarefas permitiu desenvolver conhecimentos sobre a cidade em que as crianças se encontram inseridas, pela importância da diversidade de pessoas que nela vivem e trabalham.

À medida que as crianças construía o que planearam, desenvolveram a compreensão sobre o tema em exploração no projeto (Katz & Chard, 2009).

As atividades exploradas ao longo do projeto possibilitaram as crianças de se desenvolverem ao nível das diferentes áreas de conteúdo, não esquecendo que as aprendizagens são realizadas de forma articulada, existindo uma inter-relação entre os conteúdos das diversas áreas. Ao longo do projeto foram desenvolvidos conteúdos da Área de Formação Pessoal e Social como a consciência e interiorização de alguns valores, o confronto de opiniões, a vivência da justiça, entre outros. No contacto com diferentes formas de expressão artística também foi proporcionado o desenvolvimento da educação estética e da sensibilidade. Relativamente à Expressão Dramática foi proporcionada uma atividade de comunicação não-verbal através da expressão com o corpo. No âmbito da Expressão Musical as crianças puderam explorar as características dos sons, escutando e identificando alguns sons. Foi proporcionando às crianças ao nível da Expressão Plástica o contacto com diferentes formas de manifestação artística, explorando diversos materiais que lhes permitiram desenvolver a representação e comunicação, a imaginação e a motricidade fina. A construção de

materiais tridimensionais com dimensões, volumes e formas diferentes facultou também desenvolvimento ao nível da Matemática. Ao nível do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi possibilitado às crianças alargarem as suas competências de compreensão e produção linguística, ampliando o seu vocabulário. Ao longo do projeto foi também proporcionado o contacto com o código escrito em várias situações, a exploração do carácter lúdico da linguagem, a oportunidade de “imitar” a escrita, a apropriação da especificidade do código escrito, a descodificação de um código simbólico, a perceção que a leitura tem vários significados e compreensão da necessidade e das funções da escrita. O projeto, relativamente ao Domínio da Matemática, proporcionou o desenvolvimento do raciocínio lógico, a perceção da semelhança e complementaridade de cores e formas na construção de um puzzle e a compreensão que os objetos têm atributos medíveis como a massa, assim como a utilidade da matemática no dia-a-dia. Na Área do Conhecimento do Mundo desenvolveram-se conhecimentos sobre o meio social, fomentou-se o uso de algumas práticas de higiene corporal e aprofundaram-se práticas de segurança rodoviária (Ministério da Educação, 1997).

Secção B – 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Contextualização

Este tópico pretende descrever o contexto em que se realizou a prática educativa supervisionada, através da observação realizada, do questionamento efetuado à orientadora cooperante e das informações recolhidas no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, no Web Site do Agrupamento e no Plano de Turma.

1.1. Caracterização Geral da Instituição

A escola em que decorreu a prática pedagógica supervisionada pertencia à rede pública e integrava-se um agrupamento que possuía como sede uma escola secundária dotada de órgãos próprios de administração e gestão, integrando dez estabelecimentos públicos de EPE e dezoito de 1.º CEB, localizados em diversas freguesias.

O agrupamento possuía cerca de 1724 alunos com uma proveniência variada mas predominantemente rural. A grande propagação geográfica entre as várias escolas do agrupamento é também de assinalar, com os inevitáveis reflexos ao nível do seu isolamento, obrigando a uma gestão criteriosa dos recursos humanos e materiais, atenta às necessidades das escolas e jardins de infância. Este detinha uma rede alargada de parcerias, satisfazendo as necessidades locais e o desenvolvimento sociocultural. A direção do agrupamento efetuava com frequência visitas aos vários estabelecimentos de educação e ensino e promovia o convívio entre pessoal docente e não docente.

Os documentos estruturantes de planeamento eram elaborados em agrupamento, nomeadamente o Projeto Educativo, o Projeto Curricular, o Projeto de Atividade de Enriquecimento Curricular, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno, que instituíam referências para o trabalho dos docentes, estabelecendo opções na organização e gestão do currículo, nos princípios orientadores da ação educativa, nas metas definidas para os resultados das aprendizagens e nas respetivas estratégias de concretização.

A escola localizava-se numa zona limítrofe de uma cidade, num meio rural, onde o Homem, gradualmente, se foi apropriando e ocupando o espaço para a prática agrícola. Atualmente, as atividades locais vão para além da agricultura, verificando a existência de vários cafés, estabelecimentos comerciais, farmácias, entre outros elementos.

Os alunos que frequentavam a escola eram provenientes de famílias com diferentes extratos sociais, no entanto, a sua grande maioria era de um extrato medio-baixo, existindo um número significativo de crianças que viviam em situações desfavorecidas e com algumas carências.

A escola abrangia três turmas sendo uma turma de 1.º e 4.º anos (dezoito alunos), uma de 2.º ano (vinte e quatro alunos) e uma outra de 3.º ano (vinte alunos). Todas as turmas da escola detinham o mesmo horário pré-estabelecido por um horário aprovado pelo agrupamento, diferenciando unicamente o dia das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (*vide* Anexo III).

Em relação aos recursos humanos, lecionavam na escola três professores titulares de turma, uma professora de apoio educativo, uma professora de educação especial, uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional e quatro técnicos/professores das

AEC. Também faziam parte duas assistentes operacionais do Ministério da Educação que ficavam permanentemente na escola, colaborando com os docentes no acompanhamento dos alunos entre e durante as atividades letivas e que tinham a função da limpeza do edifício.

Ao longo do tempo de estágio verificou-se um bom clima entre funcionários, professores e alunos. Sempre que necessários as auxiliares estavam disponíveis para ajudar no que fosse preciso. Os três professores titulares da escola reuniam-se no início do ano para elaborar o PAA, promovendo ao longo do ano as atividades nele definidas. Caso houvesse necessidade eram também marcadas reuniões esporádicas ao longo dos períodos para tratar assuntos das turmas e da escola. Os docentes da escola também interagiam, partilhando os seus saberes, dúvidas e interesses para o bem da comunidade escolar.

A relação da escola com a comunidade era favorável, uma vez que esta estabelecia inúmeras parcerias, nomeadamente com uma professora bibliotecária do agrupamento, com o Centro Social, a Biblioteca Municipal, a Extensão do Centro de Saúde, o Centro de Dia, a Junta de Freguesia e, ainda, a Câmara Municipal.

A professora bibliotecária do agrupamento deslocava-se à escola um dia por semana, mais precisamente à quinta feira, para dinamizar a atividade da hora do conto, no âmbito das obras literárias obrigatórias em cada ano de escolaridade. Esta atividade durava cerca de uma hora com cada ano de escolaridade e cada aluno tinha a oportunidade de requisitar um livro para levar para casa. Além disso, a docente promovia a visita de autores e ilustradores, feiras dos livros e sessões para pais.

O Centro Social disponibilizava técnicos/professores responsáveis pelas AEC. No início de cada ano a coordenadora reunia com os professores da escola de forma a ser apresentado e discutido o PAA. Os professores titulares de turma tinham também a função de supervisionar as AEC. No final de cada período era realizado o registo individual de cada aluno em termos de aproveitamento e comportamento. Esta instituição era também responsável pelo transporte dos alunos e pela gestão dos funcionários que trabalhavam no refeitório a distribuir a alimentação, a limpar o espaço e a lavar a louça.

O agrupamento possuía uma parceria com a Biblioteca Municipal que possibilitava o desenvolvimento de atividades de promoção da leitura de acordo com

algumas datas comemorativas. Assim, todos os meses o responsável da biblioteca da freguesia desenvolvia as atividades, de acordo com as orientações da Biblioteca Municipal.

A Câmara Municipal, por vezes promovia ações de sensibilização sobre diversos temas, de acordo com os departamentos. No período de estágio, assistiu-se a uma ação de sensibilização, do departamento do ambiente sobre os 4R's. A Extensão do Centro de Saúde promovia sessões de sensibilização de temas que iam ao encontro das necessidades dos alunos, tanto ao nível da saúde, higiene, segurança, entre outros. O Centro de Dia era a instituição responsável por alguns alunos na sua ocupação e no apoio ao estudo após o horário escolar. A Junta de Freguesia era responsável por fazer a manutenção da escola, quando eram necessárias intervenções, e disponibilizava a lenha para o aquecimento das salas. Por último, a Câmara Municipal abria concurso e entregava a confeção e transporte da alimentação a uma empresa que distribuía pelas escolas.

Os membros da Associação de Pais da escola pertenciam à comissão social da freguesia reunindo com outros parceiros como o Centro Social da freguesia, a Junta de Freguesia e o Agrupamento de Escolas, etc. Estes membros encontravam-se a par de todos os assuntos da escola ao nível das atividades, concretizando a dinamização de algumas delas como a festa de Natal e de fim de ano, pedindo a colaboração dos técnicos e professores das AEC; dinamizavam também o Dia Internacional da Criança, as idas dos alunos à natação e participavam nas visitas de estudo; realizavam reuniões periodicamente para debater assuntos da escola que eram dados a conhecer aos professores e se necessário, agendavam reuniões para debater conjuntamente com os professores.

O edifício da escola dispunha de um refeitório, uma biblioteca, cinco salas de aula, arrumos, dois gabinetes e uma casa de banho para docentes e duas casas de banho para os alunos. Devido à diminuição do número de alunos encontravam-se duas salas livres por vezes utilizadas pelos professores das AEC.

A escola possuía diversos materiais como equipamentos desportivos, fotocopiadora, impressoras, computadores, projetores, dois quadros interativos, sistema de som e de vídeo. Para além dos equipamentos mencionados também se encontravam à disposição dos professores materiais didáticos de apoio à matemática

(ábacos, materiais *cuisenaires*, multibásicos, blocos lógicos, geoplanos, entre outros), de apoio ao português (carimbos), de apoio ao estudo do meio (mapas) e materiais de expressão plástica (tintas, pincéis, colas, pastas de moldar, entre outros).

1.2. Contexto Educativo

A turma onde se desenvolveu a prática pedagógica supervisionada compreendia o 1.º e o 4.º ano de escolaridade.

Um estudo realizado sobre a temática de dois anos de escolaridade numa turma revela que, nestas turmas, existe menos tempo para a consolidação de conteúdos, visto que há menos tempo para aprofundar os conteúdos e praticar um ensino mais individualizado (Machado, 2013).

Na sua totalidade, a turma era constituída por dezoito alunos, existindo níveis socioculturais e económicos distintos. Na sua generalidade, a maioria dos encarregados de educação possuíam o nono ano de escolaridade, com nível socioeconómico médio na maioria, existindo também alguns alunos com nível socioeconómico alto e outros baixo.

O grupo do 1.º ano de escolaridade era constituído por oito crianças com seis anos de idade, entre as quais quatro alunos do sexo masculino e quatro alunas do sexo feminino, sendo que todos frequentaram o JI. Na globalidade, o nível de aprendizagem deste grupo era aceitável. Apenas alguns alunos, tinham alguma dificuldade na leitura e escrita de algumas letras, trocando-as e não as identificando, denotando-se algum progresso na fase final do estágio. Estes alunos a partir do 2.º período frequentaram o apoio educativo duas vezes por semana, com a duração de cerca de uma hora.

O grupo do 4.º ano de escolaridade constituía, na sua totalidade, dez crianças com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade. Desta forma, neste grupo metade (cinco) eram do sexo masculino e a outra metade (cinco) do sexo feminino. Uma das alunas deste nível integrou a turma no início do mês de novembro, apresentando algumas dificuldades e dois alunos tinham retido no terceiro ano. O nível de aprendizagem deste grupo era considerado médio, pois alguns alunos apresentavam algumas dificuldades, nomeadamente, nas áreas de português e de matemática. A professora de apoio educativo no 1.º Período apoiava uma aluna que já tinha retido

num ano precedente e no 2.º Período passou a apoiar mais dois alunos. Este apoio tinha a duração de cerca de uma hora, duas vezes por semana.

A turma possuía um aluno com Necessidades Educativas Individuais (NEE) com dificuldades ao nível cognitivo, que interferiam em todas as áreas curriculares, assim como no acompanhamento do ritmo de aprendizagem em relação à turma. Este estudante, tendo um Plano Educativo Individual (PEI) que lhe concedia adequações curriculares, era apoiado por uma Professora de Educação Especial, ao longo de duas sessões por semana durante uma hora, e por uma Terapeuta da Fala, através de uma sessão de quarenta e cinco minutos de quinze em quinze dias.

Os técnicos/professores que apoiavam os alunos no fim do período produziam relatórios que eram lidos pela orientadora cooperante e ficavam arquivados no processo dos alunos. A atuação destes intervenientes podia ser concretizada dentro ou fora da sala e era articulada com a professora conforme as suas necessidades. Também se articulavam entre eles reunindo cerca de uma vez por mês.

1.3. Práticas da Orientadora Cooperante

As intencionalidades educativas da professora titular de turma, referidas no Plano de Turma, eram identificar as características educacionais da turma; definir processos de atuação para a resolução dos problemas diagnosticados; identificar diferentes ritmos de aprendizagem e as dificuldades de cada aluno, adequando o trabalho em função dos dados recolhidos; selecionar estratégias pedagógicas apropriadas à turma; definir os modos de gestão curricular apropriados; desenvolver, de modo sistematizado, as dinâmicas de acompanhamento; fomentar o sucesso escolar e educativo dos alunos da turma e a sua autonomia; consciencializar os estudantes para a necessidade de adotarem posturas corretas, no contexto escolar; impulsionar uma relação profícua e construtiva com os encarregados de educação, informando-os do desempenho dos seus educandos; proceder à avaliação do trabalho desenvolvido; promover a formação integral dos alunos e contribuir para atingir as metas estabelecidas.

Uma das decisões que o(a) professor(a) tem de tomar é a organização do mobiliário da sala de aula. A sua disposição influencia a aprendizagem dos alunos e depende das intenções do(a) docente. A disposição por filas e colunas é a mais

tradicional, sendo utilizada em situações em que se pretende focalizar a atenção numa determinada direção, durante a exposição de um tema, ou no trabalho individualizado no lugar. Esta forma de organização não é propensa à discussão nem a atividades em pequenos grupos. Outro modo de organização é em círculo, que embora seja vantajoso para a discussão e para o trabalho individual, não é a melhor disposição para apresentações ou demonstrações, pois alguns alunos ficarão nas costas do(a) professor(a). A disposição em grupos de quatro ou seis alunos é propícia à discussão e ao trabalho de grupo. No entanto, para exposições ou demonstrações os alunos terão de mudar as suas mesas para ficarem de frente para o(a) professor(a). Assim, a disposição das mesas na sala de aula tem de se adequar às tarefas que se pretendem realizar com mais frequência, tendo cada uma as suas especificidades (Arends, 1995).

A disposição da sala de aula adotada pela orientadora cooperante era em colunas (figura 1). Quando se iniciou a prática pedagógica supervisionada, devido à nossa organização na lecionação (duas estagiárias com o 4.º ano de escolaridade e uma estagiária com o 1.º) e ao trabalho que queríamos desenvolver, achou-se que seria mais benéfico para os alunos a mudança da organização do espaço. Desta forma, decidiu-se colocar os alunos do grupo do 4.º ano em U e os alunos do 1.º voltados para trás, para que não se distraírem (figura 2). Devido à limitação do espaço os alunos do 1.º ano não se puderam organizar da mesma forma.

A sala de aula possuía dois quadros de giz, um computador e uma impressora, diversos armários para guardar o material e um lavatório. Na sua generalidade, a sala de aula era acolhedora, arejada e tinha luz solar favorável.

A docente titular de turma trabalhava, através das planificações bimensais, realizadas pelo grupo responsável por cada ano de escolaridade do agrupamento. Os recursos didáticos utilizados pela professora eram os manuais escolares e fichas de trabalho. O facto de esta docente possuir dois grupos de alunos tão distintos entre si

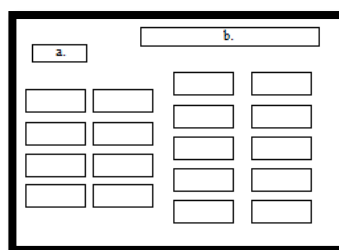


Figura 1 - Organização da Sala de Aula para a Professora

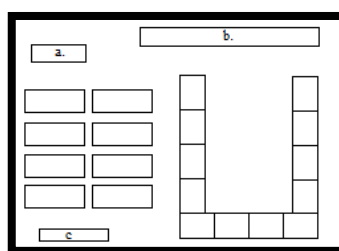


Figura 2 - Organização da Sala de Aula para as Estagiárias

fazia com que esta não tivesse condições para construir e/ou utilizar equipamentos audiovisuais e informáticos.

A rotina de trabalho na sala de aula regia-se pelo horário anteriormente referido, existindo alguma flexibilidade para os pequenos ajustes que fossem necessários.

As regras da sala de aula, embora maioritariamente presentes ao longo da fase de observação, ainda não estavam, por vezes, bem definidas, e por isso existiam alguns problemas na turma. Devido à falta de disponibilidade e necessidade da professora para criar essas regras, surgiu essa carência no decorrer da atuação prática, de modo a que fosse facilitado o controlo dos alunos. Este processo encontra-se referido na Experiência-Chave dos Problemas de Comportamento do presente relatório.

Nas aulas assistidas ao longo da fase de observação, só foi observado a professora a compartimentar os conteúdos das áreas curriculares devido à existência do horário e à gestão de dois anos de escolaridade tão distintos um do outro.

Ao longo do tempo de observação a modalidade de trabalho privilegiada pela orientadora cooperante foi o trabalho individual. Enquanto os alunos do 4.º ano realizavam uma ficha, a professora acompanhava o 1.º ano, lecionando novos conteúdos ou executando uma ficha de trabalho, sendo imprescindível a sua leitura. Quando era necessário abordar novos conteúdos com o 4.º ano, os alunos do 1.º efetuavam tarefas acessíveis para a sua idade como a pintura das fichas ou de algum desenho. Em relação aos recursos, a professora privilegiava o uso dos manuais, consolidando com fichas, essencialmente para o 1.º ano.

Existiam variados momentos de diálogo, tanto por ano de escolaridade como em turma. Por exemplo, sobre alguns temas como o que tinha ocorrido ao longo do fim de semana de cada um, ou sobre assuntos que surgiam, como o alerta do perigo das novas tecnologias, a abordagem a uma nova matéria dos temas das aulas de Estudo do Meio, entre outros. Assim, tanto era valorizada a comunicação da professora como a comunicação entre si e os alunos.

Ao longo das aulas de observação era utilizada tanto a expressão oral como a gráfica. Na explicação de novos conteúdos ou no esclarecimento de dúvidas, a professora recorria à representação gráfica para elucidar de formas diversas.

No decorrer do estágio surgiram momentos de *feedback*, não só formativo mas também de controlo disciplinar, em que a professora informava os alunos que era

necessário estudarem, revelando alguns dos seus fracassos de modo a que os alunos insistissem na compreensão desses conteúdos e conversava com eles também relativamente ao comportamento. Assistimos também a momentos em que a docente solicitava aos alunos que se pronunciassem acerca do seu comportamento, dando o *feedback* relativamente à sua concordância, discordância ou pronúncia.

A orientadora cooperante enviava trabalhos para casa como uma ficha, de algum conteúdo abordado no dia, ou alguns exercícios de consolidação. Já há algum tempo que reflito e tento procurar uma resposta acerca da importância dos trabalhos de casa. Por um lado considera-se que os alunos ao fim de tantas horas passadas em contexto de sala de aula necessitam de tempo para brincar, mas por outro parece que os trabalhos de casa são úteis para a consolidação de conteúdos e para incutir hábitos de estudo nas crianças.

Com a leitura do trabalho de Pires (2012, p.59) conclui-se que há diversas perspetivas, se por um lado os trabalhos de casa são uma fonte de cansaço, por outro, “são importantes na medida em que permitem rever conteúdos já abordados, estudá-los, treina-los, aprender coisas novas, fazer cálculos, etc. (Araújo 2009)”. É essencial que os alunos entendam a pertinência da realização dos trabalhos de casa e os seus objetivos, só assim compreenderão a sua realização (*id./ibid.*).

Segundo Ginnott (1993), citado por Pires (2012), os trabalhos de casa são também importantes na medida em que possibilitam o desenvolvimento da autonomia e a capacidade de organização individual.

Os pais têm também um papel importante na realização desta tarefa, pois, conforme a importância que lhes dão esta é transmitida para os alunos (*id./ibid.*). Esta foi a dificuldade mais sentida ao longo do estágio. Era importante que os alunos realizassem os trabalhos de casa para a consolidação de conhecimentos devido às dificuldades demonstradas. No entanto, os pais colocavam às crianças outras prioridades como as atividades extracurriculares, não querendo com isto descorar a importância destas atividades. O que se percebia é que se não fosse a prática destas tarefas os alunos não se voluntariavam para estudar, tornando-se uma mais-valia para eles a marcação dos mesmos.

Os pais dos alunos da turma possuíam um bom contacto com a escola, essencialmente pelo à vontade que a professora lhes concedia, de modo a que os dois

centros de educação, família e escola, conseguissem juntos promover uma boa qualidade de educação, gerindo os conflitos e dificuldades, apoiando-se um no outro. Sempre que era necessário esclarecer algum assunto, tanto ao nível do comportamento, como da aquisição de conteúdos, a professora e os pais estabeleciam contacto para juntos resolverem o problema.

Relativamente à avaliação, no início do ano letivo era realizada uma ficha diagnóstica elaborada em reunião de grupo de escolaridade do departamento do 1.º ciclo, sendo igual para todas as turmas do agrupamento. Esta avaliação tinha como função investigar o ponto de situação dos alunos, as suas maiores dificuldades, as disciplinas em que existiam mais necessidades de intervenção, entre outros. Embora não fosse calculada uma nota efetuava-se uma apreciação global e as conclusões contribuía para delinear o Plano de Turma.

Ao longo de cada período existiam duas provas de avaliação, a intermédia e a final, para aferir as aprendizagens dos alunos. Estas eram elaboradas em reunião de grupo, sendo iguais para todas as turmas do agrupamento. Contudo, existia a possibilidade de as ajustar. Na semana anterior às fichas, os grupos de professores dos diferentes anos de escolaridade desenvolviam e enviavam para casa matrizes com as indicações dos conteúdos que saiam nas provas de cada área curricular, para que os alunos pudessem basear-se nelas para estudar.

É de referir que os alunos com NEE requeriam adequações curriculares, sendo realizada uma adaptação às fichas de avaliação, moderando a exigência e os conteúdos.

A orientadora cooperante praticava uma avaliação contínua, conferindo um valor significativo à participação dos alunos, empenho, interesse, postura, comportamento, entre outros, diagnosticados através da observação direta. Assim, não concedia ênfase total à média das notas obtidas nas provas de avaliação. Deste modo, ao longo das aulas assistidas realizou-se a avaliação da leitura de cada aluno do 4.º ano, em que cada um após ter preparado a leitura de um texto, e ter efetuado a leitura na sala para os restantes alunos, proferia a sua autoavaliação seguida da heteroavaliação dos restantes alunos. No fim, a docente pronunciava o seu parecer e registava.

No término de cada período ocorria uma reunião com os encarregados de educação onde a professora apresentava as avaliações, conversando com eles acerca dos

progressos e preocupações dos alunos. Foi possível colaborar nas avaliações que ocorreram ao longo do estágio.

2. Atuação Prática

A intervenção educativa começou pela concretização de algumas atividades pontuais com os alunos, a pedido da orientadora cooperante. Deste modo, dinamizaram-se sessões pontuais de expressão plástica, de forma a proceder à realização de máscaras de *Halloween* para a participação num concurso do agrupamento e desenvolveu-se uma sessão de início do projeto com os alunos do 4.º ano para se efetuar a escolha do tema.

Após a observação e a concretização de algumas atividades pontuais iniciou-se a atuação prática permanente, ou seja, a lecionação de aulas ao longo de todas as horas dos dias de estágio.

Como a turma era composta por dois anos de escolaridade foi necessário articular as três estagiárias numa mesma sala. Conversou-se com a docente e generosamente, deixou o à-vontade necessário para lhe ser feita uma proposta de como se gostaria de intervir na turma. Após encontrar um consenso, decidiu-se começar por intervir rotativamente ao longo dos três dias da semana, da forma seguinte: uma das estagiárias ficava responsável pelo 1.º ano, outra pela Matemática do 4.º e outra pelo Estudo do Meio e Português do 4.º. Numa segunda fase cada estagiária passou a ser responsável pela mesma disciplina e ano, semanalmente. Para que houvesse uma melhor organização, elaborou-se um mapa de aulas que foi apresentado e aceite pela orientadora cooperante.

A planificação da atuação prática supervisionada foi orientada pela docente com a colaboração das estagiárias. Em reunião, através das planificações bimensais, definia-se o que seria trabalhado ao longo da semana, de forma a que se conseguissem realizar as planificações semanais, as diárias e se desenvolvessem os materiais. Após as planificações estarem concluídas, eram enviadas por *e-mail* à professora, juntamente com os materiais necessários, como as fichas, por exemplo. A orientadora cooperante verificava o trabalho e respondia com a sugestão de algumas alterações, quando necessário.

Ao longo da fase de observação do estágio verificaram-se algumas necessidades da turma, entre elas, a dificuldade dos alunos do 4.º ano na anotação dos trabalhos de casa, levando por vezes ao esquecimento da sua realização. Desta forma, em conversa com a professora, sugeriu-se a criação de uma tabela para os trabalhos de casa de modo a que estes fossem nela registados. Esta tabela continha a data de envio do trabalho, a data de entrega, a tarefa e o registo da sua concretização. Criou-se também uma tabela para se proceder ao registo de verificação do cumprimento desta tarefa.

Ao longo da lecionação foram desenvolvidos diversos conteúdos através de várias estratégias, desde apresentações audiovisuais e visuais, atividades experimentais, manipulação de materiais e visitas de estudo, sendo conferido a estas situações de aprendizagem uma Experiência-Chave.

Para além da realização do magusto à moda antiga que proporcionámos a toda a comunidade escolar, concretizou-se uma visita ao Centro Social da Freguesia. Esta visita surgiu na comemoração do Natal, na última semana do 1.º Período. Propôs-se à professora cooperante a atividade e a mesma colaborou no contacto com a instituição, que acolheu a ideia. Durante alguns dias preparou-se esta visita com os alunos. Após a leitura de um resumo da história “A Noite de Natal” de Sophia de Mello Breyner Andersen, conversámos sobre as boas ações e propôs-se aos alunos a visita, solicitando-lhes sugestões para desenvolver no centro. Sugeriu-se a partilha de bolachas confeccionadas pelos alunos e surgiu a apresentação de cânticos e partilha de costumes antigos. Esta atividade proporcionou um grande momento para todos, sentindo a afetividade entre os participantes e a alegria da partilha dos alunos e dos idosos.

No decorrer da prática pedagógica supervisionada uma das dificuldades sentidas foi a gestão do tempo da realização de uma tarefa, no que diz respeito ao ritmo de trabalho dos alunos. Assim, foi necessário promover estratégias de modo a que aqueles que tivessem um ritmo de trabalho mais acelerado não tivessem tanto tempo sem ocupação, o que se tornava saturante para eles. Deste modo, quando estes estudantes terminavam as tarefas planeadas eram-lhes colocadas outras, ou novos exercícios do mesmo tema, ou a manipulação de um livro, ou um desenho livre. Assim, os alunos não tinham que esperar tanto tempo, facilitando o trabalho com os alunos com maiores dificuldades.

A eficácia de um(a) professor(a) é revelada pela “testemunhação” que reflete a capacidade do(a) professor(a) estar atento ao que se passa na sala, demonstrando disponibilidade para as situações relevantes dos alunos. A “testemunhação” possui três aspetos relevantes o “*scanning* visual”, essencial para o controlo na sala, em que o(a) professor(a) através do olhar marca a sua presença, promovendo a pro-atividade do comportamento. As deslocações na sala de aula fazem com que os alunos sintam ainda mais a presença do professor(a), pela sua componente visual (“*scanning* visual”) e proximidade física. O último aspeto é o sistema de sinais que devem fazer parte da rotina servindo para gerir atividades, assim como para advertir um aluno (Lopes & Rutherford, 2001).

De facto, ao longo do estágio tentei ser uma estagiária eficiente, colocando estes pressupostos em prática. Sem dúvida que o facto de os alunos se sentirem controlados visualmente e fisicamente facilita a regulação do seu comportamento e o cumprimento das tarefas. As deslocações pela sala possibilitam a perceção de dificuldades dos alunos que têm receios de as colocar à frente de toda a turma, possibilitando uma explicação individualizada. Um dos sinais utilizados foi a postura facial e corporal que tomava em momentos de espera, demonstrando que queria falar e não havia ambiente para isso, o que acontecia com maior frequência quando ambos os anos de escolaridade se encontravam a trabalhar juntos.

Ao longo das aulas tinha sempre a preocupação de questionar os alunos acerca da sua perceção dos conteúdos e a existência de dúvidas, esclarecendo-as incessantemente. Tive a perceção que facilitava a aprendizagem dos alunos quando recorria a situações concretas para a explicação de determinados conteúdos, assim como a utilização da expressão gráfica através do registo no quadro.

2.1. Metodologia de Projeto

Segundo Leite, Malpique, & Santos (2001, p. 140), “o Trabalho de Projecto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.”.

Ao longo da prática pedagógica supervisionada em 1.º CEB, desenvolveu-se o projeto “O que envolve o Sistema Solar?” que partiu do interesse das crianças em descobrir novos conhecimentos acerca desta temática. Assim, o projeto teve um caráter de Projeto de Pesquisa que têm por objetivo a obtenção de conhecimentos sobre determinado problema, questão ou assunto promovendo interdisciplinaridade, tendo uma vertente experimental (Moura, 2006).

Como mencionado na descrição do projeto realizado no âmbito do estágio em EPE, onde se pode encontrar de forma mais aprofundada a fundamentação desta temática, os projetos são divididos em duas grandes etapas, a etapa de conceção e de implementação, que estão subdivididas em quatro fases, nomeadamente a definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e avaliação e divulgação (Katz & Chard, 2009).

De modo a dar início à primeira etapa de um projeto, realizou-se a teia de ideias (*vide* Apêndice IX) para que se pudesse prosseguir para a pesquisa.

Posteriormente o projeto desenvolveu-se ao longo das várias fases (*vide* Apêndice X) iniciando-se pela pesquisa. Para a sua concretização os alunos da turma foram divididos em cinco grupos de trabalho heterogêneos, tendo à sua disposição livros de várias bibliotecas e de alguns colegas e computadores, de modo a procurarem resposta às perguntas colocadas na planificação. Para além dos estudantes do 1.º ano serem informados acerca das respostas que os do 4.º encontravam, tinham também a tarefa de as ilustrar. Após concluída esta tarefa cada grupo apresentou a informação que tinha recolhido à restante turma. Numa sessão posterior foi visualizado um vídeo acerca dos planetas do Sistema Solar, de modo a que cada grupo anteriormente formado recolhesse informação relativamente ao planeta que lhe tinha sido sorteado. Enquanto os alunos do 4.º ano tinham a tarefa de realizar um cartão acerca das características de cada planeta através da informação que o vídeo continha, os do 1.º ano tinham que montar o puzzle do respetivo planeta e colori-lo com pequenos pedaços de papéis diversos. Os materiais produzidos ao longo da pesquisa foram posteriormente

organizados num livro sobre os planetas do género de flanelógrafo¹ montados através de um jogo entre grupos.

Ao longo das férias, e com a colaboração dos familiares, os estudantes desenvolveram pesquisas e construíram materiais de apresentação acerca do Sol e da Lua, que posteriormente apresentaram à turma.

Para responder à questão “Os planetas têm lava?” os alunos construíram um vulcão com pasta de moldar e noutra sessão procedeu-se à realização da experiência. As estagiárias começaram por questionar as crianças acerca dos vulcões (se conheciam algum, onde se localizavam, de que materiais eram feitos, etc) mostrando duas imagens de dois exemplos de vulcões com grande importância. De seguida, os alunos começaram por observar a sequência da experiência, adaptada aos alunos do 1.º ano com imagens, e registar numa folha o que previam que iria acontecer. Após a observação do vulcão a expelir lava, realizou-se um debate, de modo a retirar diversas conclusões que também foram registadas pelos alunos, assim como a avaliação da atividade.

No âmbito do projeto os alunos tiveram também a oportunidade aprender a música “Os Planetas do Sistema Solar” de Maria Vasconcelos, o que os ajudou a interiorizar o nome dos planetas pela sua ordem de aproximação do Sol. Os alunos do 4.º ano desenvolveram também um logótipo escolhido por toda a turma para identificar todos os materiais do projeto.

Como tinha sido definido na planificação do projeto a construção de uma maquete, esta também foi elaborada. Os alunos do 4.º ano começaram por realizar uma tarefa de ordenação dos principais astros do Sistema Solar por tamanho e a diferenciação da sua cor, de modo a facilitar a sua organização e a sua pintura. Seguidamente, os grupos pintaram os astros de acordo com as suas características, que mais tarde foram organizados e identificados numa base.

A atividade “Porque é que as nuvens rodam à volta da Terra?” teve como objetivo responder à questão levantada no início do projeto. Deste modo, os alunos da turma receberam um pequeno livro com questões para reflexão acerca da formação e

¹ Fanelógrafo é um expositor revestido em feltro ou flanela no qual se firmam objetos que têm nas costas uma face com material aderente.

movimentação das nuvens, acompanhado pelo material necessário para desenvolver uma tarefa com os seus familiares. Posteriormente realizou-se uma conversa acerca das observações e conclusões alcançadas. Num determinado momento da conversa foi oportuno lançar um balão de ar quente para refletir. Os alunos observaram com muita atenção e colocaram uma série de questões que foram debatidas em turma, conseguindo perceber o fenómeno de movimentação das nuvens.

Numa fase final do projeto foi produzido um jornal com o relato de todas as atividades desenvolvidas. Enquanto os alunos do 4.º ano redigiram as notícias, conforme o que tinham abordado em Português, os do 1.º ilustraram.

No âmbito do projeto foi também concretizada uma visita de estudo ao Planetário do Porto, tendo sido toda preparada pelas estagiárias para toda a comunidade escolar. Esta preparação encontra-se descrita na Experiência-Chave relativa às Situações de Aprendizagem. Como modo de preparação da visita os alunos receberam um folheto elaborado pelas estagiárias com informação relativa aos locais a visitar, entre os quais os Jardins do Palácio de Cristal, para o almoço, e o Parque Biológico de Gaia, da parte da tarde, acompanhada pelo percurso marcado num mapa e as recomendações necessárias para o dia.

No Planetário do Porto o grupo foi dividido em dois e de forma a facilitar a adequação da linguagem, a turma do 1.º e 4.º ano ficou dividida, ficando o 1.º com o 2.º e o 4.º com o 3.º. O grupo do 1.º ano dirigiu-se a uma sala do género de cinema mas com uma forma esférica para visualizar o filme “O Vítor à descoberta do Sistema Solar”. O vídeo permitia compreender melhor o Sistema Solar, o céu noturno, e como se pode usar as estrelas na orientação, parecendo que se estava a viajar pelo Sistema Solar devido à forma da sala. No fim da sessão o guia esclareceu todas as questões que lhe foram colocadas.

Ao mesmo tempo, os alunos do 4.º ano encontravam-se com outro guia a participar numa oficina pedagógica denominada “À descoberta do Sistema Solar”. Começaram por explorar o Sol observando-o na *internet* através de um telescópio especial. Foi facultado um livro para o registo dos resultados da observação de cada uma das experiências. Esta atividade pretendia compreender melhor as particularidades de cada planeta, mas devido ao tempo acordado com o Planetário e à visita marcada para a parte da tarde, não foi possível concretizar a experiência correspondente a cada astro.

Os alunos tiveram oportunidade de realizar a experiência “Simulação do Impacto de um Meteorito” que consistia em atirar pequenas pedras para um recipiente, com farinha coberta por uma camada de canela, verificando como se formam as crateras na superfície do planeta; “Quanto pesas em Marte?” em que observaram o seu peso numa balança que lhes permitia perceber que se estivessem em Marte o seu peso seria 1/3 do peso na Terra; “As estações do ano” permitiu desmistificar que as estações sucedem devido à inclinação do eixo da Terra; e, por último, “Quantos planetas cabem em Júpiter?” em que estimaram quantos planetas do tamanho da Terra seriam necessários para obter o volume ocupado pelo planeta Júpiter. Seguidamente os grupos trocaram de atividade e despediram-se do planetário com algumas fotografias.

A avaliação da visita de estudo concretizou-se através da realização de um *placard*. À medida que se ia relembrando a visita, construiu-se uma teia de ideias de modo a que os estudantes escrevessem acerca dos três locais visitados. Os discentes referiram que gostaram mais do vídeo e da experiência dos meteoritos, não existindo nada que não tivessem gostado.

Como se sabe um projeto culmina numa divulgação, tendo sido esta preparada pelos alunos. Foi necessário redigir o convite, realizar os cartazes das diversas atividades desenvolvidas e preparar a exposição com todos os materiais elaborados. Muitos foram os estudantes da escola que visitaram a exposição, por vezes acompanhado por familiares, também alguns membros da comunidade foram recebidos pelos alunos da turma que se dedicavam a apresentar o trabalho que tinham desenvolvido. Os familiares da turma tiveram um momento dedicado exclusivamente a eles com a apresentação da exposição pelos estudantes, seguido da visualização de um vídeo de fotografias e da apresentação da música ensaiada.

A avaliação do projeto foi sendo concretizada ao longo de todo o processo, refletindo sobre a qualidade das opções assumidas e da eventual necessidade de as rever. Para além dos documentos de registo utilizados, no final de cada atividade era sempre efetuada uma reflexão acerca daquilo que tinha sido desenvolvido. Nesta reflexão as crianças davam as suas opiniões relativamente às atividades que realizaram, tanto enaltecendo como dando sugestões de melhoria, que eram registadas pelas estagiárias.

Para recolher uma avaliação final os alunos responderam a algumas questões que nos permitiram extrair algumas conclusões. Assim, considerou-se que todas as crianças gostaram de participar envolvendo-se com empenho, de modo que surgiram as seguintes opiniões: “Gostei de ver os planetas no planetário”; “Gostei de fazer a maquete do Sistema Solar e também gostei de Saturno porque tem anéis”; “No nosso projeto gostei mais de fazer a maquete porque estávamos juntos com os amigos e foi muito divertido e artístico feito com material reciclado e outros objetos onde metemos todos os oito planetas”; “Eu gostei mais de fazer a maquete e de fazer a teia porque eram atividades muito divertidas e quanto mais sabíamos mais divertido ia ser”.

No entanto, ao longo do projeto houve situações que as crianças não gostaram tanto: “Não gostei de por o *spray* naquele trabalho que fiz com o pai”; “ Não gostei de estar sentado no chão a ver televisão na visita de estudo”; “Não gostei de fazer a teia porque foi um bocadinho cansativo”; “Eu gostei menos de ir fazer as pesquisas porque se nós íamos aprender com as estagiárias não fazia sentido estar a pesquisar ”.

No decorrer das atividades, houve momentos que tiveram de ser contornados ao nível do tempo, das dificuldades nas tarefas, de maneira que os alunos também foram questionados acerca de melhorias e atividades que gostariam de ter concretizado, tais como “Gostava de ter visto as estrelas”; “Gostava de ter feito os planetas com folhas de jornal e pintar com pincéis”; “Gostava de ter visto o Palácio de Cristal por dentro e de ter feito mais experiências com as estagiárias”; “Gostava de ter feito coisas sobre o planeta anão - Plutão”.

No entanto, as aprendizagens foram imensas, partilharam muitos momentos, tal como dizem os alunos: “Aprendi que Saturno, o anel dele é feito de milhões de milhares de partículas”; “Aprendi o nome dos planetas e aprendi que os planetas rodam à volta do Sol”; “Aprendi que os vulcões deitam pedras e aprendi que os planetas nunca estavam alinhados”; “Eu aprendi que os planetas têm várias formas, tamanhos e cores. Júpiter o maior de todos, e Vénus o mais brilhante e Plutão já não é considerado um planeta porque é muito pequeno, foi isto que aprendi”.

No dia da divulgação à comunidade escolar, após o percurso da exposição os visitantes tinham ao seu dispor um cartaz a solicitar a sua opinião acerca do projeto deixando mensagens como: “Parabéns pelo trabalho desenvolvido! Os alunos ficaram com uma riqueza de conhecimentos e experiências que não irão esquecer. Bem-haja!”;

“Iniciativa excelente! Muitos Parabéns! Felicidades!”; “Muitos parabéns pelo trabalho com os nossos filhos. Bem-haja. Felicidades”; “Um projeto muito gratificante e vantajoso para as crianças. Muito obrigada”; “Foi um projeto muito giro, engraçado e educativo.”

Considera-se que o trabalho desenvolvido foi muito gratificante e enriquecedor para ambas as partes, estagiárias e alunos. Há sempre tópicos a melhorar e foi ao longo das tarefas que se foi possível ter a perceção de onde se podia ter modificado a forma de as realizar. A constituição dos grupos deveria ter sido diferente, uma vez que ao longo das tarefas se verificou que alguns grupos não trabalhavam tão bem juntos e deveriam ter sido enquadrados de forma diferente. No entanto, foram mantidos os grupos até ao fim para que as crianças também se sentissem responsáveis e conseguissem trabalhar com qualquer elemento da turma. A apresentação do vídeo foi também um dos aspetos que se entendeu que se deveria melhorar, pois as crianças necessitavam de visualizar o vídeo mais do que uma vez para facilitar a seleção da informação e ter um acompanhamento individualizado na mesma, o que foi feito posteriormente. O livro construído com os planetas, em forma de flanelógrafo, para além da informação dos planetas poderia ter sido completado com os restantes astros do Sistema Solar.

O tempo para realizar o projeto foi o principal ponto de dificuldade uma vez que os alunos gostariam de ter concretizado algumas atividades que não foram possíveis, tais como a construção de um teatro, a construção dos planetas em barro, entre outros. Desta forma, as atividades tiveram de ser adaptadas de modo a que se desenvolvessem de forma mais rápida.

Apesar de alguns contratempos e melhorias que foram efetuadas ao longo do projeto, foi compensador todo este processo de trabalho com os alunos, sendo uma forma das estagiárias aprenderem a saber contornar estes imprevistos.

A realização do projeto permitiu desenvolver conteúdos das várias disciplinas. O projeto integrou-se no Bloco 3 de Estudo do Meio denominado “À descoberta do ambiente natural” e permitiu alcançar objetivos relativos a “Aspetos físicos do meio” e aos “Astros” em ambos os anos de escolaridade. As atividades no âmbito do projeto facilitaram, ao 1.º ano, a aprendizagem de conteúdos como o tempo e a noite e o dia. Estas também permitiam abordar conteúdos do 2.º e 3.º anos como as estações do ano,

o Sol e a distinção entre estrelas e planetas. Ao nível do 4.º ano foram introduzidos conteúdos como a forma da Terra, as fases da Lua e a organização do Sistema Solar. No âmbito das Expressões ao nível da Expressão Musical o projeto incidiu no Bloco1 – “Jogos de Exploração” no que respeita à “Voz” através do canto de canções e no Bloco2 – “Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical” a quando a reprodução com a voz de canções gravadas. Relativamente à Expressão Plástica o projeto enquadrou-se no Bloco 1 – “Descoberta e Organização Progressiva de Volumes” no que à “Modelagem e Escultura” diz respeito foi possível explorar e tirar partido da plasticidade da pasta de modelar, utilizando as mãos e no parâmetro das “Construções” foi possível representar no plano o Sistema Solar através da construção de uma maquete e no Boco 2 – “Descoberta e organização progressiva de superfícies” no parâmetro do “Desenho” utilizando diversos materiais e no da “Pintura”. Também foram promovidos conteúdos do Bloco 3 de Expressão Plástica – “Exploração de técnicas diversas de expressão”, utilizando diversos materiais como o papel e a EVA para o “Recorte, Colagem e Dobragem” em várias atividades do projeto alcançando conteúdos como explorar as possibilidades de diferentes materiais, fazer composições colando papéis rasgados e ainda no tópico “Cartazes” os alunos tiveram oportunidade de fazer uma composição com fim comunicativo na concretização do logótipo e dos cartazes de divulgação para a exposição do projeto (Ministério da Educação, 2004).

Ao nível do Português os alunos desenvolveram aprendizagens no âmbito do domínio da “Oralidade”, desenvolvendo-a ao longo dos diversos diálogos realizados. Nestes diálogos era também pretendido que os alunos se desenvolvessem objetivos como: “Respeitar regras de interação discursiva”; “Produzir um discurso oral com correção”; “Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor”; e “Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos”. Algumas tarefas também possibilitaram que os alunos se desenvolvessem ao nível do domínio da “Leitura e Escrita” no que respeita aos subdomínios “Ler textos diversos”; “Organizar os conhecimentos do texto”; e “Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). A Matemática foi trabalhada no subdomínio dos “Números Naturais” do domínio dos “Números e Operações” ao nível do descritor da

“Comparação e ordenação de números até mil para a realização da maquete do Sistema Solar (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012/2013).

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

Secção A - Experiências-Chave em Educação Pré-Escolar

1. Abordagem de Mosaico

A Experiência-Chave referente à investigação efetuou-se na prática pedagógica supervisionada de EPE utilizando a metodologia de Abordagem de Mosaico.

Alison Clark e Peter Moss são os principais autores desta metodologia que privilegia a escuta das crianças utilizando métodos verbais e visuais, para descobrir as perspetivas das crianças. Esta metodologia permite ouvir as vozes das crianças pequenas a partir da sua perspetiva acerca do mundo (Clark & Statham, 2005).

A Abordagem de Mosaico baseia-se nas fundamentações do Modelo de Reggio Emília (Clark & Statham, 2005), caracterizada pela importância que concede à diversidade de expressão simbólica e à visibilidade da criança como ativa, construindo o seu conhecimento através das interações e relações que estabelece com os outros (Oliveira-Formosinho, 2008). Apoia-se também em metodologias de avaliação participativa desenvolvidas nos países da Majority World (países em desenvolvimento) que procuram dar voz aqueles que não têm poder. Esta metodologia através dos métodos desenvolvidos permitia que os adultos, incluindo analfabetos, pudessem comunicar, por exemplo, os seus conhecimentos locais, preconizando que as pessoas locais são fundamentais para explicar as suas próprias vidas. (Clark & Statham, 2005).

Esta metodologia vê as crianças como atores sociais que são *experts* das suas próprias vidas, como comunicadoras competentes, como portadoras de direitos e como construtoras do conhecimento.

Deste modo, esta abordagem baseia-se numa pedagogia de participação, pois preconiza a criança como um ser com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade. A criança é valorizada percebendo e conceptualizando-a como ser ativo, competente e com direitos. A criança sendo vista como ser competente passa a ser participante central, co-construtora de conhecimento, identidade e cultura envolta num diálogo democrático e na tomada de decisão. Assim, implica que a criança seja vista como um ser com competência cognitiva, moral, social, emocional e racional acreditando na sua capacidade de compreender, refletir, dar

respostas válidas e participar na vida social. Segundo Woodhead (2009), citado por Oliveira-Formosinho (2008) as crianças ao serem vistas como atores sociais permitem serem capacitadas para crescerem em competência através da sua participação. O processo de escutar as vozes das crianças possibilita conhecê-las melhor e responder às suas necessidades, interesses, competência e direitos (Oliveira-Formosinho, 2008).

A denominação de Abordagem de Mosaico tem como fundamentação a possibilidade de refletir acerca de diferentes fontes de informação e materiais para produzir uma visão dos pontos de vista das crianças (Clark & Statham, 2005).

Esta metodologia utiliza uma ampla variedade de métodos sendo por isso chamada de investigação multimétodo de modo a auxiliar as crianças a reunirem o material sobre os detalhes importantes das suas vidas e a partilhá-las com os adultos. Pois, as produções das crianças permitem a criação de uma plataforma para a comunicação entre adultos e crianças (*id./ibid.*).

O presente estudo teve como pergunta de partida “Qual a perspetiva das crianças acerca dos espaços do jardim de infância?”, tendo sido fornecida pelas docentes. Posteriormente foram formuladas pelos elementos do grupo as seguintes questões de investigação:

- Como é que a criança descreve e representa os espaços do jardim de infância?
- Quais as experiências vivenciadas pelas crianças nos espaços do jardim de infância?
- Como é que a criança se sente em cada espaço do jardim de infância?
- O que é que a criança valoriza e desvaloriza nos espaços do jardim de infância?
- O que é que a criança gostaria de alterar nos espaços do jardim de infância e como o faria?

A Abordagem de Mosaico comporta três fases, começa na Fase 1, na qual é realizada a Recolha da Informação, passa pela Fase 2, efetuando-se uma Reflexão e Discussão e conclui-se na Fase 3 onde é tomada uma Decisão.

Antes de iniciar a primeira fase foi solicitado aos pais das crianças a autorização para que estas pudessem participar na investigação e posteriormente foi realizada uma conversa com o grupo de modo a explicar no que consistia a investigação e a interrogar a sua participação. Desta forma, as crianças foram tratadas de forma ética e

moralmente aceitável, informando-as das intenções relativas à investigação e garantindo-lhes a oportunidade de negar fazer parte do processo. Ao longo de toda a investigação foram respeitados os direitos de privacidade, recusa, confidencialidade e consentimento das crianças podendo parar com as tarefas realizadas ou até desistir do processo (Oliveira-Formosinho, 2008).

Fase 1 – Recolha da Informação

Nesta fase procede-se à recolha da informação com crianças e adultos, através da utilização de diferentes métodos registo das observações das crianças; conversas; circuitos; fotografias; mapas conceituais; dramatização; manta mágica e conversas em grande grupo (Clark & Statham, 2005). Desta forma, o investigador não só ouve as crianças, mas também as envolve nos métodos para perceber as suas ideias e conceções (Clark & Statham, 2005; Clark, 2007).

A investigação desenrolou-se com a participação de treze crianças iniciando com as conversas (*vide* Apêndice XI) que devem privilegiar perguntas focadas nas pessoas, lugares e atividades mais importantes e serem curtas e estruturadas compreendendo as suas vidas (*id./ibid.*). Estas conversas deverão permitir reforçar a compreensão adquirida por outros métodos e clarificar algumas questões (Clark, 2007). Também é importante perceber os pontos de vista dos adultos que rodeiam as crianças, tanto pais como profissionais (Clark & Statham, 2005). Assim, realizaram-se conversas individualmente com cada criança, com a educadora e com alguns pais orientadas por um guião previamente elaborado.

O método que se seguiu foi a realização de circuitos, estes envolvem as crianças a fotografarem e desenharem lugares e pessoas importantes através de uma visita conduzida pelas próprias (Clark & Statham, 2005). Neste método solicitou-se às crianças que nos levassem aos espaços que gostavam de mostrar a um amigo que não conhecesse o jardim de infância desenhando o percurso percorrido.

Numa outra sessão as crianças fotografaram espaços que gostavam e que não gostavam tanto. As fotografias são uma ferramenta que permite documentar experiências e prioridades estimulando as crianças a refletir acerca das suas perceções e preferências (*id./ibid.*).

Posteriormente os desenhos dos circuitos e as fotografias foram organizadas e documentadas pelas crianças dando origem aos mapas (Clark, 2010) de modo a juntarem o material recolhido anteriormente (Clark & Statham, 2005), a realizarem um registo visual e a proporcionar a oportunidade de refletir e discutir sobre as suas experiências, interesses e prioridades (Clark, 2007). Na construção do mapa (*vide* Apêndice XII) as crianças identificaram os espaços que mais gostavam e menos gostam com o *smile* verde e vermelhos respetivamente e numeraram e comentaram as fotografias referindo porque gostavam ou não do espaço fotografado.



Figura 1 - Criança a desenhar o circuito



Figura 2 - Criança a realizar o seu mapa

Fase 2 - Reflexão e Discussão

Esta fase centra-se na revisão dos materiais recolhidos, em que se cruzam as perspetivas dos adultos e das crianças. Como tal, foi construída a Manta Mágica (*vide* Apêndice XIII) emergindo as crianças numa viagem pelos espaços ao mostrar as imagens recolhidas, dando oportunidade às crianças de refletirem acerca do seu ambiente (Clark & Statham, 2005) e permitindo que vissem e comentassem outros ambientes refletindo e discutindo (Clark, 2010). As crianças participantes foram dispendo os seus mapas e referindo a todo o grupo, incluindo as crianças que não participaram na investigação, o processo desenvolvido descrevendo as preferências e antipatias pelos espaços, gerando um momento de discussão e reflexão.

Nesta fase, os dados recolhidos foram tratados, bem como ao longo de toda a investigação, organizando, selecionando, avaliando e refletindo a informação obtida e excluía a que pareceu não ser importante para responder às questões de investigação

Seguidamente, foram analisados e comparados os dados realizando a sua triangulação e a sua categorização, procurando semelhanças entre os elementos recolhidos e associando-os em diversas categorias (Oliveira-Formosinho, 2008). A categorização originou um esquema resultante do tratamento dos dados (*vide* Apêndice XIV).

Após a organização dos dados de modo a serem tratados e analisados foi possível apurar algumas conclusões relativamente à perspetiva das crianças acerca dos espaços do jardim de infância.

Importa primeiro salientar que todas as crianças gostavam de frequentar o JI pelas atividades dirigidas (“Gosto de (...) trabalhar.”; “Porque eu gosto de fazer trabalhos.”), pelas atividades livres (“Gosto de brincar.”; “Porque (...) faço jogos.”), pelas aprendizagens que realizam (“Posso aprender a ler e a escrever.”; “Porque é para aprender.”) e pelas relações de afetividade positiva que estabelecem (“(...)gosto de brincar com a L.”; “Gosto de brincar com a MM, com a C, a S e a JC.”; “(...) também eu gosto da G (educadora)”); “(...)porque a professora é simpática.”).

Acrescenta-se também que a disposição dos espaços, incluindo a sala de atividades, se mantém de uns anos para os outros à exceção da exposição de trabalhos que varia ao longo do ano conforme as atividades realizadas.

As crianças expressaram que valorizam diferentes espaços, como o exterior, a sala de atividades e o salão. Identificou-se o espaço exterior como um dos favoritos, pela atividade livre, pelo espaço amplo, pelo exercício físico e pela relação com pares. Assim, as crianças justificaram: “Gosto de lá de baixo porque podemos andar e brincar à vontade.”; “Para brincar muito.”; “Porque tem muito espaço para brincar.”; “Porque há muito espaço.”; “Porque gosto de brincar. (...) Às corridas.”; “Gosto muito, adoro o campo de futebol. Posso fazer exercício e jogar.”; “Gosto da rua para brincar com os meus amigos”; “Gosto do parque porque tem o escorrega para os meninos brincarem, também tem escadas para os meninos subirem e um ferro para descerem. Também gosto porque tem baloiços para nós baloiçarmos.”.

A sala de atividades também foi identificada como um espaço de grande agrado das crianças, pela atividade livre e dirigida, pelas relações de afetividade e pelo bem-estar. As crianças referiram que gostavam deste espaço: “Porque é onde nós temos mais... é onde nós temos desenhos para fazer, podemos pintar, podemos ler, podemos

brincar.”; “Tem muitas áreas e porque posso brincar. Gosto de brincar nos legos e nas construções.”; “Gosto de brincar na casinha, no computador, nos legos, posso ler um livro na mantinha e fazer desenhos na área da expressão plástica.”. A educadora também refere estes espaços como os preferidos das crianças relatando: “A sala porque é o espaço onde eles estão diariamente e acabam por ter mais afinidades. Está o grupo, está o adulto com quem eles estão aqui todo o ano e isso acaba por ser um elo de ligação entre todos. O espaço exterior porque é um espaço onde eles andam à vontade, e brincam, e convivem também com a outra turma.”.

Relativamente aos espaços que as crianças valorizavam menos foi referida a casa de banho, a cozinha, o salão, o refeitório e o exterior. Salienta-se nas respostas o desagrado pelo refeitório devido ao ruído (“A escola primária chega e faz muito barulho.”; O refeitório, há muito barulho.”) e há alimentação (“Não gosto da comida.”). O refeitório também foi o espaço que a educadora percecionava como sendo o espaço menos valorizado, pelos mesmos motivos.

Também se salientou a casa de banho como um espaço menos valorizado, sendo referida por várias crianças, devido ao cheiro que por vezes se fazia sentir (“Cheira mal.”), a ser um espaço reduzido (“Porque a casa de banho não tem assim tantos espaços.”) e à existência de material danificado (“Aquilo do sabonete não dá.”).

Quanto ao desagrado pelos restantes espaços algumas crianças mencionaram que valorizavam menos a cozinha pelo espaço reduzido (“É pequenina.”) e pelo ruído (“Porque não gosto de ouvir muito barulho lá.”).

Os motivos pelos quais algumas crianças expuseram o salão como sendo um espaço que gostam menos deveu-se ao ruído que se faz sentir por vezes (“Porque fazem muito barulho e a C. (assistente operacional) zangasse.”; “Fazem muito barulho. Quando chegamos e quando é a música nós estamos sempre a fazer barulho.”), à desarrumação (“Fica tudo fora do sítio”; “Aquilo nunca está ali.”) e ao material danificado (“Dos computadores porque aquele não dá.”). Uma criança demonstrou o seu desagrado pelo exterior devido ao desafio reduzido que este espaço lhe oferecia (“Lá fora, porque é só para pequeninos. Os baloiços é fácil.”).

Pretendia-se também com o estudo identificar quais as mudanças que as crianças pretendiam nos diversos espaços. Foram mencionadas mudanças essencialmente em dois espaços, o exterior e a sala de atividades.

Quanto ao exterior as crianças referem que gostava de ter novos materiais evidenciando: “Baloços. (...) Há só um. (...) lá fora podia haver mais flores, mais plantas.”; “Uns baloiços de segurar e andar para trás. Seguramos numas coisas e depois está a balançar.”; “Um baloiço muito grande que fosse difícil.”; “Punha outro baloiço e outro escorrega. Um para as meninas e um para os meninos.”; “Podíamos fazer um cantinho de campo de futebol para os meninos.”.

Na sala para além de alguma reorganização de áreas trocando-as de uns sítios para outros e da decoração, identificando a falta de cor, as crianças também referiram que gostavam que existisse novos materiais essencialmente na área da casinha. Esta conclusão foi retirada de evidências como: “Punha o computador. (...) De brincar.”; “Um fato de bailarina.”; “Gostava que tivesse um animal. (...) Um cão. (...) Gostava que a casinha tivesse uma porta. E também gostava que tivesse janelas. Também gostava que tivesse bebés. (...) Tem. Mas bebés vestidos não despidos. (...) Também gostava que tivesse uma chave na porta. (...) E a casinha também tinha dinheiro. (...) Guardávamos numa bolsinha daquelas do chocolate e assim era a carteira do dinheiro.”; “Eu queria mais um boneco na casinha e mais uma cadeira.”; “Mais camas. Porque lá podem ir quatro e só lá está uma cama.”. Esta área também foi referida pela educadora como sendo um cantinho que precisaria de investimento. Esta relatou que “Gostava que tivessem uma mobília de quarto com uma cómoda ou um roupeiro onde eles pudessem pendurar as coisas, porque andam ali umas coisas em cima das outras. Gostava que eles tivessem ali um cabidezinho para pendurarem os fatos que têm. Gostava de uma cadeirinha para as bonecas comerem sentadinhas à mesa. E depois ao nível dos utensílios.”.

A educadora também referiu que o exterior não reunia as condições necessárias para as crianças brincarem e “Gostava que houvesse por exemplo uns triciclos, que eles pudessem andar. (...) E mesmo outros equipamentos de exterior, coisas que eles pudessem trepar para além daqueles ferros. Outro tipo de estruturas.”. Segundo as conversas com os encarregados de educação que foram possíveis ambos mencionaram alterações no espaço exterior sugerindo uma abertura maior ao campo de futebol e um relvado num grande espaço para que as crianças tivessem um bom desenvolvimento motor.

Fase 3 – Decisão

A fase da decisão pretende que se intervenha sobre as conclusões que foram retiradas, decidindo sobre o que se pretende que permaneça e o que se precisa de mudar (Clark & Statham, 2005). Contudo, pouco foi realizado neste âmbito tendo o estágio terminado pouco depois da recolha dos dados. A única alteração ocorrida, que foi mencionada pelas crianças, terá sido a inclusão de diferentes acessórios de vestuário na área da casinha devido ao projeto desenvolvido.

Conclusões

O estudo permitiu apurar as perspetivas das crianças acerca dos espaços do JI concluindo-se que as crianças gostam de o frequentar pelas relações que estabelecem e pelas atividades e aprendizagens que realizam. Foi notória a preferência pelo espaço exterior devido à liberdade de brincadeiras que lhes era proporcionada e a sala pela diversidade de tarefas que podiam ser executadas e pelas aprendizagens que ocorriam nesse espaço. Na investigação apurou-se que as crianças conferem menos valor ao refeitório devido ao ruído que ocorria neste espaço e à alimentação que nem sempre era a desejada. As mudanças que se salientaram foram em relação a novos equipamentos no espaço exterior e na sala, essencialmente novos materiais na área da casinha.

Esta investigação permitiu refletir sobre a prática, os interesses e as necessidades das crianças e a importância de as escutar, enquanto atores sociais e comunicadoras competentes (Clark & Statham, 2005), de forma a que os espaços e as práticas educativas sejam do agrado das mesmas.

2. A Avaliação na Educação Pré-Escolar

A intencionalidade educativa referida nas OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação de Pré-Escolar) determina um conjunto de práticas interligadas que o(a) educador(a) deve ter em conta. Estas passam pela observação, planeamento, execução e avaliação do trabalho com as crianças e pela comunicação e articulação com a equipa,

os encarregados de educação e os profissionais precedentes e procedentes (Ministério da Educação, 1997).

A avaliação tem um papel importante nas práticas do(a) educador(a) de infância sendo por isso um tema pertinente para abordar. Tendo também em consideração que na instituição onde se realizou a prática pedagógica supervisionada era utilizado um instrumento de avaliação, o portefólio, sobre o qual eu detinha pouco conhecimento, considere que este seria um tema pertinente para aprofundar.

“A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, 2011).

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância considera a avaliação como sendo uma função do(a) educador(a), que “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Decreto-Lei Nº 240/2001, 2001).

Ao conceito de avaliação estão associadas diversas conceções e finalidades dificultando a sua definição (Valadares & Graça, 1998; Cardona & Guimarães, 2012). Deste modo, pode-se dizer que o termo avaliação é “polissémico” devido, em grande parte, ao seu “carácter multidimensional” (Valadares & Graça, 1998, p. 34), pois depende de diferentes perspetivas e contextos (Lopes & Silva, 2012)

Segundo Gómez (2006), citado por Lopes (2012, p. 1), “A avaliação é um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir para redirecionar e corrigir, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem.”. Torna-se por isso importante avaliar em EPE, de forma a promover melhores escolhas e, por isso, aprendizagens mais significativas para as crianças.

Nas OCEPE “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das

aprendizagens a desenvolver a cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

A Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 referencia as finalidades da avaliação, os seus princípios e o seu processo, mencionando a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa, assim como os intervenientes, as dimensões, os procedimentos e os seus diferentes momentos. Esta deve regular a prática educativa através da recolha de informação, que após a sua análise sustenta as escolhas e promove aprendizagens de qualidade. Neste documento atribuem-se como finalidades da avaliação na EPE contribuir para a adequação das práticas, refletir sobre os efeitos da ação educativa, promover e acompanhar processos de aprendizagem, envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, conhecer a criança e o seu contexto (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, 2011).

Nesta etapa não se pretende que a avaliação detenha um caráter de classificação das crianças, como nos restantes níveis de ensino. A avaliação não deve incidir unicamente sobre as aprendizagens das crianças mas também sobre a intervenção do(a) educador(a), o ambiente e os processos educativos adotados. Segundo Bassedas et al.², citados por Sanches (2003, p. 112), na EPE avalia-se “para actuar, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança, para interrogar-se se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou actividades”. Deste modo, o processo de avaliação nesta etapa deve pretender a recolha de informação de forma a permitir compreender, orientar e melhorar as práticas educativas (Sanches, 2003).

Avaliar em EPE, “permite conhecer o que a criança sabe e o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses e motivações. Permite reconhecê-la como ser único com competências e individualidade e apreciar os seus progressos ao longo do seu processo educativo. A informação recolhida é o suporte documental que serve de diversos propósitos da avaliação, entre os quais: i) planear e preparar o processo educativo, no sentido de promover atividades mais responsivas e mais apropriadas a cada criança e ao grupo; ii) regular e monitorizar as aprendizagens no sentido de orientar e guiar a

² O documento “Relatório Final - Orientações Relativas a Calendário de Entrega e Formatação” refere: “Não use o itálico em expressões e abreviaturas estrangeiras frequentes em português (Ex.: a priori, et al.) (...)”.

construção da ação pedagógica; iii) e comunicar e informar, sobre o processo educativo construído, pais e famílias, a organização escolar, a tutela e todas as audiências legitimamente interessadas na educação” (Cardona & Guimarães, 2012, p. 93 e 94).

A avaliação, tendo como principal finalidade contribuir para melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças, deverá centrar-se no processo e não nos resultados, de modo a facilitar o conhecimento dos ritmos de aprendizagem, dos estilos cognitivos ou de trabalho, da configuração das relações, das atitudes, das habilidades e dos conhecimentos. Também deverá centrar-se nas dificuldades e nos problemas com que as crianças se confrontam. “Só assim será possível ao educador dispor de dados que lhe permitam propor experiências e tarefas adequadas, no sentido de serem capazes de provocar, nas crianças, a ocorrência de conflitos cognitivos (Piaget, 1975) e, uma vez superados aceder a níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento” (Sanches, 2003, p. 113).

Os portefólios construídos com as crianças são um dos instrumentos de observação e registo mencionados na Circular nº.: 4/DGIDC/DSDC/2011. Contudo, não existe uma definição única e consensual sobre o termo portefólio, nem sobre a sua organização, estrutura, tempo de elaboração, objetivos, entre outros aspetos (Villas Boas, 2006).

A utilização do portefólio, no que diz respeito à construção dos saberes, foca-se na aprendizagem colocando a criança como protagonista (Coelho & Campos, 2003).

O portefólio é uma coleção das produções das crianças as quais apresentam as evidências da sua aprendizagem. Desta forma, a criança e o(a) educador(a) organizam-no e comentam-no possibilitando o acompanhamento do seu desempenho, dos seus esforços e das suas possíveis melhorias permitindo compreender as capacidades, necessidades e progressos. Os portefólios possibilitam às crianças serem participantes ativas da avaliação através da escolha crítica dos seus trabalhos, da identificação de aprendizagens e da realização da autorreflexão (Villas Boas, 2006; Bernardes & Miranda, 2003; Coelho & Campos, 2003; Fernandes, 2005).

As crianças reconhecem o portefólio como sendo “um instrumento que conta a história de aprendizagem do seu autor ao longo do tempo (...) narrada através da documentação múltipla das suas experiências de aprendizagem - os seus trabalhos

(pinturas, desenhos, colagens, amostra de escrita), as imagens fotográficas que retratam as suas ações e interações e o seu envolvimento em atividades quotidianas significativas (as suas interações nas áreas da sala e no exterior, as atividades desenvolvidas em torno dos projetos) e a escrita dos adultos significativos (a educadora e os pais) que colaboram nesse processo”. Desta forma, é possibilitada às crianças a oportunidade de refletir sobre as suas aprendizagens, olhando para o que fizeram de forma serena e empática sem que sejam marcadas pelo erro e pelo medo do fracasso (Oliveira-Formosinho, 2008).

Os materiais presentes no portefólio devem ser periodicamente analisados com as crianças e com os pais para que os progressos, as áreas de investimento e as dificuldades sejam discutidas (Barbosa & Horn, 2008). A partilha do portefólio com os pais proporciona o seu envolvimento ativo e significativo na aprendizagem dos seus(suas) filhos(as), permitindo-lhes um retrato global, evolutivo e qualitativo da evolução e das dificuldades onde devem ser focadas as melhorias (Lopes & Silva, 2012).

A utilização do portefólio oferece múltiplas vantagens tanto para a criança como para o(a) educador(a). Este instrumento possibilita uma avaliação contínua permitindo uma visão global dos progressos, salientando as necessidades e desafios e dando conta dos esforços e das melhorias. A criança, na sua construção, desenvolve a autonomia, a organização, as competências de pesquisa e a reflexão acerca das suas aprendizagens. Este instrumento de avaliação apresenta benefícios na aprendizagem como a monitorização da mesma devido à possibilidade da consulta dos trabalhos e observações do adulto em qualquer momento, de forma a rever os conhecimentos para prosseguir; estimula o gosto pela aprendizagem dando-lhe uma marca pessoal que terá contribuição na construção da identidade; promove uma boa relação entre adulto-criança devido à relação individualizada e de qualidade, aumentando a autoestima (Coelho & Campos, 2003; Fernandes, 2005).

Segundo Donatella Giovnini, citada por Barbosa e Horn (2008), a construção da documentação permite tornar única e especial a experiência de cada criança sendo uma forma de lhe dar atenção, valorizando-a e identificando como única, existindo diferenças e estilos individuais.

A aplicação do portefólio na aprendizagem e avaliação da criança oferece um grande e consciente nível de implicação, assim como uma autorregulação dos processos e resultados das aprendizagens e um desenvolvimento das estratégias de compreensão e reflexão (Alves & Machado, 2008). Este instrumento possibilita que as crianças participem na organização e avaliação das aprendizagens e dos percursos efetuados (Fernandes, 2005).

Na instituição onde foi realizada a prática educativa supervisionada, a avaliação era realizada ao longo do ano letivo através de observações e da análise do portefólio de cada criança. O portefólio era uma pasta com a seleção dos trabalhos realizados pelas crianças. Começava por apresentar por ordem cronológica uma amostra dos trabalhos realizados, desde desenhos, pinturas, colagens, registos de expressão oral, tentativas de escrita e registos de atividades matemáticas, de pesquisa, experimentais e de observação do mundo. Alguns dos trabalhos eram comentados pela criança e a educadora também realizava uma observação dos mesmos. De seguida, apresentavam-se cronologicamente fotografias em que a educadora descrevia o contexto em que estas tinham sido tiradas e a criança fazia um comentário. O portefólio terminava com os registos de avaliação tanto da criança como da educadora e dos pais. Desta forma são valorizados na avaliação todos os domínios do desenvolvimento, quer o cognitivo, o afetivo, o social, o moral, o psicomotor e o expressivo, assim como todas as áreas e domínios curriculares como a formação pessoal e social, a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo (Sanches, 2003).

Numa reunião realizada no fim de cada período letivo era transmitido aos encarregados de educação uma informação descritiva sobre o balanço das aprendizagens e o progresso da criança. Este balanço era auxiliado pela análise de uma tabela construída pela educadora, na qual registava os níveis de desenvolvimento de cada criança face às áreas de conteúdos das OCEPE. Esta tabela apresentava uma série de aquisições distintas para as crianças de três/quatro e de cinco/seis anos.

No fim do ano existia também uma reunião com os encarregados de educação para fazer o balanço do ano letivo. Nesta reunião, era avaliado o PAT, as atividades desenvolvidas na CAF, assim como as atividades extracurriculares.

Ao longo da prática pedagógica supervisionada verificou-se que as crianças quando estavam envolvidas nas suas tarefas, não se sentiam incomodadas pelo ruído

da sala. No sentido de perceber o grau de envolvimento das crianças nas tarefas realizou-se o preenchimento da avaliação correspondente à Fase 1, do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010), Ficha 1 G (*vide* Anexo IV). O SAC é um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre as práticas de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Portugal & Laevers, 2010). Através da análise da avaliação, conclui-se que as crianças apresentavam um satisfatório nível geral de bem-estar emocional e de implicação. De um modo geral, as crianças sentiam-se à vontade demonstrando alegria, entusiasmo, tranquilidade e confiança. Revelavam concentração, interesse, satisfação e precisão nas tarefas ficando absorvidas nelas, mostrando-se motivadas, expressando elevada concentração, energia, persistência e criatividade na sua realização. Esta avaliação foi importante de modo a perceber se as crianças estavam interessadas nas suas tarefas e a refletir sobre algum problema diagnosticado, se necessário.

Em jeito de conclusão pode dizer-se que a avaliação na EPE deverá possuir caráter formativo, sistemático e interpretativo, não concedendo unicamente ênfase aos resultados, mas sim ao processo de aprendizagem. Assim, a criança deverá ser promotora do seu próprio conhecimento, apercebendo-se do que alcançou, das dificuldades que encontrou e de como as superou (Cardona & Guimarães, 2012).

A utilização do portfólio na EPE é uma mais-valia por contribuir para uma avaliação contínua e integrada na prática, envolvendo a criança a refletir acerca das suas aprendizagens, conhecimentos, esforços, bem como das necessidades e dificuldades. No entanto, a avaliação não pode ser só centrada nos conhecimentos das crianças mas também no ambiente, de forma a que o(a) educador(a) oriente a sua prática através de um ciclo de observação, reflexão e planeamento.

3. O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar

“Uma das formas mais importantes de progresso no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar reside na capacidade de representarem o seu conhecimento do mundo por modalidades e meios muito diversos.” (Hohmann, Benet, & Weikart, 1995,

p. 219). Desta forma, o brincar é um meio de expressão importante para as crianças (Spodek & Saracho, 1998; Oliveira et al., 2000) que se organiza em três grandes núcleos, o corpo, o símbolo, e a regra (Oliveira et al., 2000).

O jogo simbólico é uma tendência universal das crianças entre os dois e os sete anos de idade e pode ser também denominado de jogo de imaginação, jogo dramático, jogo socio-dramático, brincadeiras dramáticas, faz-de-conta, jogo representativo, jogo fantástico, jogo de simulação, jogo de ficção (Spodek & Saracho, 1998; Piaget, 1978; Oliveira et al., 2000).

O jogo simbólico é definido nas OCEPE como a atividade espontânea que se caracteriza pela expressão e comunicação através do corpo (Ministério da Educação, 1997).

Segundo Piaget, o jogo simbólico surge durante o segundo ano do desenvolvimento da criança, quando esta deixa de ter necessidade de perceber através do contacto direto com o real e passa para a representação pela interiorização da imitação de um modelo ausente. Esta imitação é caracterizada pela função simbólica, ou seja, a criança representa o seu mundo e o símbolo serve para reproduzir a realidade. O jogo simbólico é, assim, a representação do imaginário que sujeita as coisas à atividade do indivíduo sem regras nem limitações (Piaget, 1978).

A brincadeira de faz-de-conta pode ser vista como uma intercessão entre o brincar, definido como uma atividade com o objetivo da diversão, e o simular que envolve uma realidade (mundo da fantasia) sobreposta a outra (mundo real) (Oliveira et al., 2000).

No jogo simbólico a criança é capaz de representar vários papéis e situações imitando ações e a linguagem dos outros, de dar novos significados e funções a objetos e de sugerir temas (Oliveira et al., 2000; Hohmann & Weikart, 2007). Enquanto são mais novas as crianças necessitam de encontrar similaridade física e funcional com o objeto que se encontram a representar, facto que se desvanece com a idade (Oliveira et al., 2000).

Segundo Smilansky, citado por Moyles (1994, p. 114), o brincar imaginativo proporciona à criança potencial acesso à aprendizagem de diversos pontos:

- “1. Criação de novas combinações a partir de experiências.
2. Seletividade e disciplina intelectual.
3. Discriminação das características centrais de uma sequência de papéis.

4. Maior concentração.
5. Maior autoconsciência e autocontrole.
6. Autodisciplina no contexto dos papéis (...).
7. Aquisição de flexibilidade e empatia em relação aos outros.
8. Desenvolvimento de um conjunto intrínseco de padrões.
9. Desenvolvimento de um senso de criatividade e capacidade de controlar respostas pessoais.
10. Desenvolvimento de habilidades cooperativas, pois as brincadeiras de faz-de-conta em grupo requerem dar e receber.
11. Consciência do uso potencial do ambiente para planeamento e para outras situações lúdicas.
12. Maior sensibilidade a possibilidades alternativas de papel (...).
13. Maior capacidade de desenvolvimento do pensamento abstrato, pelo fato de a criança aprender primeiro a substituir a ação manifesta pela imagem e, depois, tanto a ação quanto a imagem por um código verbal.
14. Maior capacidade de generalização.
15. Tendência à aprendizagem vicária e maior uso da modelagem.”

Deste modo, a brincadeira faz-de-conta desenvolve nas crianças diversas potencialidades.

Na brincadeira simbólica as crianças têm oportunidade de dar sentido e consolidar o que sabem acerca do mundo (Hohmann, Benet, & Weikart, 1995; Spodek & Saracho, 1998; Hohmann & Weikart, 2007), representam a realidade a partir das experiências observadas e/ou vivenciadas e o que conhecem acerca das pessoas e das situações (Hohmann, Benet, & Weikart, 1995). Representam essa realidade da forma que a veem e sentem, de modo a dar um sentido próprio a situações e acontecimentos que as confundem ou que escapam à sua compreensão, a fim de entenderem e se introduzirem no mundo dos adultos (Hohmann, Benet, & Weikart, 1995; Oliveira et al., 2000).

O jogo simbólico participa incessantemente no desenvolvimento global da criança, proporciona atividades intelectuais, sociais, afetivas e emocionais (Hohmann, Benet, & Weikart, 1995; Oliveira et al., 2000; Hohmann & Weikart, 2007).

A brincadeira faz-de-conta tende a integrar atividades verdadeiramente sociais incitando um resultado positivo no desenvolvimento social e da linguagem (Hohmann & Weikart, 2007). As crianças envolvem-se em experiências que implicam relações com os outros contribuindo para a construção das mesmas, experienciam a cooperação, utilizam a linguagem, confrontam e definem pontos de vista. Desenvolvem a aceitação pelos pares, argumentação e negociação de regras e acordos, importância de saber escutar e criticar (Hohmann, Benet, & Weikart, 1995; Oliveira et al., 2000; Hohmann & Weikart, 2007). No faz-de-conta está presente a necessidade de respeitar o outro para poder ser aceite no grupo tornando-se a melhor experiência de socialização (Oliveira, et al., 2000).

As funções cognitivas são estimuladas através da utilização da memória, das lembranças de situações idênticas, ou seja, a criança antecipa, relembra e descreve sequências de acontecimentos (Oliveira et al., 2000; Hohmann & Weikart, 2007), aprendendo a basear-se nas suas experiências de forma a se sair melhor nas situações com que se depara (Oliveira et al., 2000).

Na brincadeira a criança manifesta a forma como organiza a sua realidade e depara-se com as suas possibilidades, capacidades, limitações, dificuldades e conflitos, já que muitas vezes não sabe falar acerca deles. A criança, através da tomada de consciência e da autorregulação, melhora, para manter a sua imagem perante os outros (Oliveira et al., 2000).

A brincadeira faz-de-conta é altamente significativa para a formação da personalidade auxiliando a criança a afirmar-se como pessoa e a exteriorizar sentimentos e pensamentos. Ao representar situações experienciadas, a criança, aprende a colocar-se no papel do outro o que faz com que adquira flexibilidade mental (Hohmann, Benet, & Weikart, 1995; Oliveira et al., 2000).

Greta Fein (1981), citada por Hohmann e Weikart (2007), verificou que a brincadeira dramática se relaciona com cooperação, amizade, ajustamento geral e uso de linguagem durante a atividade lúdica e que as crianças ao brincarem de forma imaginativa podem, nas suas interações sociais não lúdicas, ser menos agressivas.

As crianças devem ter tempo suficiente para explorar, descobrir e treinar a brincadeira faz-de-conta para que esta se desenvolva (Hohmann & Weikart, 2007).

Vygotsky (2005) afirma que, na idade pré-escolar, a atividade principal é a brincadeira. A criança passa a atuar com significados, isto é, concede sentido aos objetos e não os manipula apenas, iniciando-se assim a formação do pensamento abstrato.

O(a) educador(a) possui um papel preponderante no desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta, devendo ter em conta alguns pressupostos.

Segundo Vygotsky (1978), citado por Vasconcelos (1997), para o desenvolvimento da criança o(a) educador(a) deve ter em conta “a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento parcial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes” denominada por zona de desenvolvimento próximo (ZDP). Segundo Roggoff e Wertsch (1984), a ocorrência de interação nesta zona tem influência nas futuras competências e conhecimentos das crianças. Desta forma, deve-se auxiliar as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que sejam difíceis de alcançarem sozinhas, pois o que a criança começa por fazer com colaboração, mais tarde vai ser capaz de o fazer sozinha (Vasconcelos, 1997).

A noção de *Scaffolding* (colocar andaimes) prevê que se coloquem andaimes na ZDP para ajudar a criança a agir a um nível superior. Desta forma, deve-se incentivar a criança a resolver determinado problema sem mudar a tarefa, auxiliando, mais ou menos diretamente, de acordo com a sua dificuldade na resolução (Vasconcelos, 1997). Cabe ao(à) educador(a) tentar perceber o que a criança já é capaz de fazer e procurar desafia-la com novas tarefas e novas metas, guiando-a e orientando-a para que ela seja capaz de conseguir alcançá-las ou realizá-las.

Tendo em contas estes pressupostos, é importante que o adulto encoraje e apoie a brincadeira de faz-de-conta, pois, assim, está a proporcionar às crianças oportunidades de representarem e, desta forma, a consolidarem e fortalecerem aquilo que sabem sobre o mundo (Hohmann, Benet, & Weikart, 1995).

Segundo as OCEPE, a ação do educador no alargamento do jogo simbólico incide no fornecimento de materiais e na intervenção com sugestões, de forma a enriquecer as atividades das crianças, criando novas situações de comunicação e novos papéis (Ministério da Educação, 1997). Neste sentido, segundo o Despacho

Conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto, que define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, as salas devem privilegiar materiais, manufaturados e/ou feitos pelas crianças, que favoreçam a fantasia e o jogo simbólico, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo, entre outros.

A intervenção do(a) educador(a) deve ser sensível às necessidades das crianças, devendo possibilitar uma estrutura dentro da qual as crianças possam interagir contestando, definindo problemas para serem resolvidos, incentivando a testagem de ideias e mostrando às crianças estratégias pessoais de aprendizagem. É importante também que se faça com que as crianças sejam capazes de refletir acerca da importância do seu brincar, de forma a que aprenda com ele (Moyles, 1994).

O adulto deve apoiar e estimular o faz-de-conta e a representação de papéis através: do fornecimento de materiais e adereços variados, de modo a que não se restrinjam unicamente à vida doméstica; da observação de forma a compreender os papéis desempenhados, o conteúdo e as linhas gerais da brincadeira; e da interação de modo a enriquecer a brincadeira de forma respeitadora. O adulto, na sua interação na brincadeira, com as crianças, deve seguir o tema e o conteúdo definido por elas, oferecer sugestões, respeitar as suas respostas às ideias que propõe e dirigir-se-lhes respeitando os papéis que estão a representar (Hohmann, Benet, & Weikart, 1995; Spodek & Saracho, 1998; Hohmann & Weikart, 2007).

Outras formas de apoiar a brincadeira de faz-de-conta é utilizando-a em tempos de pequeno e grande grupo, propiciando informações através da leitura de livros, visualização de filmes, passeios, visitas, conversas com convidados, contacto com animais na sala, de forma a dar ideias e promover criatividade às crianças, para que possam acrescentar detalhes à sua brincadeira (*id./ibid.*).

O projeto “À Descoberta de Profissões” desenvolvido no decorrer da prática educativa supervisionada, abordado no presente relatório na “Atuação Prática” da EPE, proporcionou às crianças momentos diferentes de jogo simbólico. A disponibilização e construção de materiais relativos às profissões exploradas, como o boné e a mala de carteiro(a), o marco de correio, o barrete e o avental de cozinheiro(a), o carro e as algemas de polícia e a rede e as barbatanas de mergulhador(a), levaram o grupo a explorar com mais interesse os materiais existentes, a criar novos papéis, surgindo novas ações e diálogos, e a estabelecer relações nas brincadeiras. Estes

materiais ofereceram às crianças diferentes possibilidades de fazer-de-conta, recriando experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e atribuindo significados múltiplos a diferentes objetos.

Uma das atividades desenvolvidas igualmente no âmbito do projeto tinha como objetivo que as crianças mimassem ações de várias profissões. Esta poderá ter sido uma forma das crianças alargarem ainda mais os papéis a desempenharem no jogo simbólico e a desenvolverem-no através da experiência de comunicação utilizando gestos para descrever ações. Também a leitura de livros, assim como o visionamento de um vídeo e da exploração de ações como o cozinhar, entregar cartas, por exemplo, alusivos às várias profissões, poderá ter sido um meio das crianças desenvolverem as suas ideias de forma a diversificarem e pormenorizarem as suas brincadeiras.

Pretendeu-se assim explorar a pertinência do jogo simbólico para as crianças em idade pré-escolar identificando o papel do adulto na promoção do mesmo. As crianças alargaram os papéis desempenhados nas suas brincadeiras deixando de se limitar à vida doméstica e alargando também o seu conhecimento do mundo.

A brincar manifesta-se a espontaneidade e a criatividade e fortalece-se progressivamente a aceitação das regras sociais e morais. As crianças humanizam-se, afirmando-se e criando relações afetivas. Na brincadeira criam-se condições de expressão e comunicação dos sentimentos e da visão do mundo, de formação da autonomia e sociabilidade e aumenta-se o reconhecimento da responsabilidade dos atos (Oliveira et al., 2000).



Figura 5 - Crianças caracterizadas de várias profissões



Figura 6 - Criança a apertar o avental



Figura 7- Crianças a vivenciar algumas profissões



Figura 8 - Criança caracterizada de mergulhador

Secção B - Experiências-Chave em 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Situações de Aprendizagem em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo da prática pedagógica supervisionada, pretendeu-se promover aulas de acordo com os interesses dos alunos, procurando oferecer temáticas e tarefas que os motivasse e envolvesse. Desta forma, proporcionou-se, sempre que possível, desenvolver os conteúdos através de atividades lúdicas, concretizando algumas sessões com caráter de manipulação e conseqüente reflexão, de modo a tornar as

aprendizagens mais significativas. Utilizaram-se materiais manipulativos no âmbito da Matemática e realizaram-se atividades experimentais e uma visita de estudo no âmbito do Estudo do Meio.

“É hoje consensual afirmar que as crianças não aprendem as ideias e os conceitos científicos apenas porque o professor os expõe, ainda que tal possa ser feito de uma forma organizada e atraente. Esta ideia baseia-se num conceito de aprendizagem comportamentalista, segundo o qual a criança reage naturalmente aos estímulos externos, ou seja, como resposta a um estímulo externo a criança adquire um conhecimento novo.” (Pereira, 2001, p. 71). Contudo, é insuficiente colocar as crianças a manipularem objetos, é necessário que sejam confrontadas ideias e atribuídos significados ao que se vê e se experimenta, isto é, pretende-se usar as atividades para pensar (*id./ibid.*).

O ensino da ciência no âmbito do Estudo do Meio contribui para que os alunos compreendam o mundo que os rodeia. Quando possível, é importante que os alunos realizem experiências de modo a que compreendam os factos observando-os. Foi pensando desta forma que se planificaram e desenvolveram as aulas relativas às propriedades dos materiais, aos estados e ao ciclo da água. As experimentações foram realizadas umas vezes por grupos, outras através da demonstração para a turma solicitando a colaboração de alguns alunos.



Figura 9 - Alunos a realizar experiências sobre as propriedades dos materiais

Segundo Vieira, citado por Trindade (2002, p.41) “os alunos, trabalhando em conjunto, criam formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem e também pela dos outros”. A utilização desta estratégia é importante para desenvolver a autonomia e a ajuda dos alunos, oferecer oportunidades de escolha, tomada de decisões, a partilha de materiais, entre outras competências pertinentes para a formação do indivíduo.

O ensino das ciências pretende promover uma educação científica para todos, de modo a entusiasmar os alunos pelo estudo das ciências, auxiliando-os a construir novos significados sobre situações e fenómenos que já lhes são familiares (Carvalho, 1995).

A criança desde que nasce passa o tempo a descobrir o mundo, vendo, observando, agarrando, virando... esta descoberta do mundo é desde logo ciência e deve ser aproveitada para responder às suas questões científicas. O ensino da ciência é importante na medida em que pode influenciar no modo como as pessoas pensam e agem, construindo assim uma visão do mundo, para além de que a ciência tem aplicação direta no quotidiano e pode preparar os alunos para o mundo laboral, para a tomada de decisões perante problemas sociais, económicos e políticos que envolvam conhecimentos científicos (Klahr, et al., 2011).

O ensino-aprendizagem das ciências deve dar ênfase aos processos de construção do conhecimento e na qualidade do pensamento reflexivo em contexto social de comunicação e cooperação (Sá & Varela, 2004). Deste modo, Sá (2001), citado por Sá & Varela (2004), defende que o processo de ensino experimental reflexivo deve proporcionar um ambiente de liberdade de comunicação e cooperação, favorável à criatividade em que os alunos explicam as suas ideias, argumentando e contra-argumentando; submetem as suas ideias à prova recorrendo ao seu registo; e, por fim, negociam as diferentes perspetivas para a construção de significados.

“Quando a criança faz experiências e investiga para responder a questões como “O que acontece se ...?” ou “Quais as diferenças e as semelhanças entre ...?”, ela está envolvida na aprendizagem de ciência.” (Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica, p. 2) Desta modo, refletiu-se nas tarefas que se iam solicitar aos alunos, interrogando-os acerca dos procedimentos que efetuavam e dos acontecimentos. No fim, com a contribuição de cada grupo de trabalho, em consenso, alcançavam-se as respostas pretendidas.

Ao trabalhar desta forma os alunos motivam-se na resolução de problemas que lhes são colocados, e, assim, eles envolvem-se no desenvolvimento dos procedimentos fazendo descobertas “através das suas próprias ações e sistematização das observações através do pensamento” (*id./ibid.*, p. 3).



Figura 10 - Observação dos estados da água em turma

É importante que ao longo deste tipo de atividades sejam efetuados registos sobre as observações e as conclusões (*id./ibid.*). Por vezes este registo foi realizado através do manual, outras vezes em folhas de tarefas previamente preparadas. Pode também deixar-se ao critério dos alunos, embora nunca tenha ocorrido.

O ensino experimental promove a interdisciplinaridade, permitindo desenvolver competências noutras áreas curriculares. Pois, promove a leitura, estimula o desenho e a escrita, assim como, o pensamento lógico-matemático quando se concretizam classificações, seriações, medições e cálculos. Através dos trabalhos realizados em grupo desenvolve-se o respeito pela vez, pela opinião dos outros, a expressão das opiniões e a cooperação (*id./ibid.*).

Como se sabe, hoje em dia, a matemática está representada em todo o lado, rodeando os indivíduos, quer estes estejam atentas ou não. Desta forma, Palhares (2004, p. 7), afirma que “a grande finalidade da matemática escolar é desenvolver nos alunos capacidades para usar a matemática eficazmente na sua vida diária”. Pela sua versatilidade, esta disciplina pode ser trabalhada de formas diversas e uma delas é através da utilização de materiais. Seja qual for o conteúdo matemático, pode-se envolver os alunos na aprendizagem desta disciplina de forma lúdica, mas exigente.

Atualmente, em Portugal o ensino da Matemática, segundo o Programa e Metas Curriculares de Matemática (2013), tem três grandes finalidades, estas são a estruturação do pensamento, que envolve a organização dos conceitos matemáticos, o estudo das propriedades e a argumentação; a análise do mundo natural é impreterível na compreensão de diversos fenómenos do mundo que nos rodeia sendo essenciais na aquisição de outras disciplinas; e a interpretação da sociedade constituindo-se um instrumento indispensável na análise e funcionamento da sociedade contribuindo para o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável.

Os materiais manipuláveis são vistos como um meio facilitador da aprendizagem dos alunos. Se um conteúdo matemático for introduzido pelo(a) professor(a), através de algo concreto, o aluno conferirá significado às suas noções e, ao que aprende, deixando de ver determinado conceito como algo abstrato. Damas, Oliveira, Nunes, & Silva (2010, p.5) referem que “antes da fase de abstracção as crianças devem passar por situações concretas que lhes permitam, não só a construção de certos conceitos, como também uma melhor estruturação dos mesmos”.

Caldeira (2009, p. 223) afirma que “o material manipulativo, através de diferentes actividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar aprendizagens diversas”.

Ponte e Serrazina (2000), citados por Caldeira (2009, p.225), afirmam que “a manipulação do material pelos alunos devidamente orientada, pode “facilitar a construção de certos conceitos” e “servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e actividades, permitindo assim a sua melhor estruturação”.

“Na aprendizagem da matemática, (...) as crianças são enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. (...) É importante que os conceitos e relações a construir possam ter um suporte físico. (...) Se por um lado a manipulação de material pode permitir a construção de certos conceitos, por outro lado, pode servir, também, para a representação de modelos abstractos permitindo, assim, uma melhor estruturação desses conceitos.” (Ministério da Educação, 2004, p. 168).

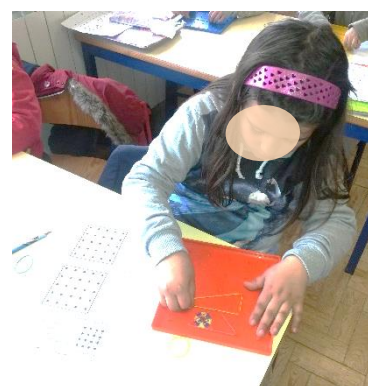


Figura 11 - Manipulação do geoplano numa abordagem às figuras geométrica

A manipulação de materiais é essencial e indispensável na aquisição de competências matemáticas, contudo não é a manipulação em si que afeta a aprendizagem mas a ação mental que é estimulada quando existe a possibilidade de mexer nos materiais (Alsina, 2006).

Canalds (2001), citada por Alsina (2006), afirma que “Se soubermos propor a experimentação de forma adequada a cada idade e, a partir daí, fomentar o diálogo e a interação necessários, o material, longe de ser um obstáculo que nos faz perder tempo e dificulta o salto para a abstração, facilitará esse processo, porque fomentará a descoberta e tornará possível uma aprendizagem sólida e significativa”.

Damas, Oliveira, Nunes, & Silva (2010) instituem uma grande importância aos materiais manipuláveis por serem facilitadores da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas, por envolverem os alunos ativamente na aprendizagem, por beneficiarem o ritmo particular da aprendizagem, por aumentarem a motivação e por serem instrumentos de avaliação.

Ao longo da lecionação das aulas de matemática recorreu-se a diversos materiais manipulativos. Nas aprendizagens realizadas com o 1.º ano utilizaram-se as palhinhas e o ábaco para abordar o conceito de dezena, o geoplano para tratar as figuras geométricas, os blocos lógicos para o desenvolvimento da localização espacial. Os alunos do 4.º ano utilizaram os sólidos geométricos juntamente com outros materiais (paus de espetada – arestas; plasticina - vértices) para estudar as propriedades dos sólidos.

O ábaco é um material que possibilita a aprendizagem dos números, das formas de os representar, das relações que se estabelecem entre eles, assim como, do valor de posição e do significado das operações e as suas relações (Alsina, 2006).

O geoplano permite desenvolver competências no âmbito da geometria, favorecendo a aprendizagem através da análise das características e propriedades das figuras geométricas, das relações que se estabelecem entre elas (composição e decomposição de figuras); da representação geométrica e das relações espaciais através do sistema de coordenadas (posição, distância). Na sua manipulação é importante fomentar a expressão oral e/ou gráfica acerca das ações realizadas e as relações que se descobrem (*id./ibid.*).

Os materiais manipulativos são um meio facilitador da aprendizagem de conceitos matemáticos. Experimentando através de algo concreto, os alunos tornam as aprendizagens mais significativas (Marques, 2013). Este facto foi notório quando os alunos realizavam as tarefas propostas com os materiais disponibilizados. Motivavam-se e envolviam-se na tarefa que executavam, apreendendo com facilidade os conteúdos abordados.

Carvalho (1995) afirma que “O processo de ensino-aprendizagem não pode ser limitado nem pelas paredes da sala, nem pelos muros da escola. É na realidade exterior que reside o suporte de aprendizagens ativas, significativas e socializadoras.”

Um dos objetivos das novas metodologias de ensino-aprendizagem é, precisamente, promover a interligação entre teoria e prática, a escola e a realidade (Carvalho, 1995). Assim, a organização da visita de estudo realizada no âmbito do projeto “O que envolve o Sistema Solar?”, ao Planetário do Porto, permitiu aos alunos observarem de outros modos práticos o que já tinham encontrado ao nível teórico,

assim como, a observação dos animais no Parque Biológico de Gaia acompanhados pela informação fornecida por um especialista.

“As vistas de estudo constituem um dos meios mais conhecidos que se utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos. (...) Permitindo um contacto privilegiado com o meio envolvente e vivências educativas interessantes pelo facto de valorizarem um contacto real e concreto com as coisas (...)” (Trindade, 2002, p. 30).

As visitas de estudo constituem uma situação de aprendizagem com múltiplas potencialidades pedagógicas e formativas que favorecem a aquisição de conhecimentos, proporcionam o desenvolvimento de técnicas de trabalho e facilitam a sociabilidade. A relação de proximidade entre professores e alunos que se estabelece no desenvolvimento destas atividades é significativa, pois num outro registo, num outro contexto de trabalho, o clima interpessoal melhora. E, muitas vezes, mais importante que os conhecimentos que se adquirem, são as descobertas mútuas que se proporcionam. Esta é uma prática muito utilizada como complemento para os conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos, que assim se tornam mais significativos (Carvalho, 1995).

A organização desta atividade foi importante devido ao envolvimento que foi possibilitado em toda a sua preparação, que permitiu o conhecimento de todo o procedimento, promovendo a aprendizagem de que uma atividade destas envolve.

A ideia da realização da visita partiu dos alunos no âmbito do desenvolvimento do projeto, contudo foi-lhes lançado o local. Tendo sido proposta a visita para toda a escola pela professora cooperante foi necessário elaborar um programa para apresentar aos professores das restantes turmas para saber se estavam interessados em participar. Após ter sido aceite iniciaram-se os contactos, primeiro com as empresas de transportes, pois é necessário apresentar ao agrupamento três orçamentos de empresas diferentes, de seguida com os locais a visitar. Estes contactos foram efetuados com o auxílio da orientadora cooperante, pois era exigido pelo agrupamento e pelos locais a visitar. Primeiro realizou-se o contacto telefónico para saber o que era necessário tratar, de seguida pediram que fosse enviado um *e-mail* com alguns pedidos de esclarecimento para que ficasse registado e fosse respondido. Nesta fase foi também contactada a Associação de Pais, telefonicamente, pela professora, para o pagamento de uma parte da visita, a entrada no Parque Biológico, e a Junta de Freguesia, que todos

os anos participava com a cedência de um autocarro. Estas entidades desde logo se mostraram dispostas a colaborar na concretização desta saída dos alunos da escola.

Assim que todos os contactos foram efetuados a professora teve que preencher, com o nosso acompanhamento, o planeamento da visita para ser entregue no agrupamento. Este levava anexo os orçamentos das empresas de transportes e os *e-mails* dos locais a visitar, de modo a que a proposta fosse analisada e pudesse obter aprovação.

A resposta do agrupamento foi positiva e num diálogo com os alunos foi-lhes divulgado o acontecimento desta atividade no qual lhes foi entregue a autorização para entregarem aos pais, de forma a terem permissão para participar nesta atividade.

Após a receção das autorizações dos alunos foi contabilizado o total de participantes e concretizou-se telefonicamente a confirmação do transporte e dos locais a visitar. Nesta fase foi também recolhido o dinheiro de forma a dividi-lo pelos locais para facilitar o processo no dia da visita.

Enquanto futura professora, foi importante passar por todo o processo de preparação da visita de estudo, não só burocrático mas também pedagógico. Elaborou-se a autorização para os encarregados de educação e um panfleto com informação dos locais a visitar e as recomendações para o dia da visita. Os alunos entusiasmaram-se imenso com a visita, o que até levou alguns a pesquisarem sobre os locais. A visita decorreu da melhor forma, sendo ainda possível uma breve passagem de autocarro pelo centro histórico da cidade do Porto com a apresentação dos locais pelas estagiárias. A avaliação da visita foi também realizada sendo difícil aos alunos demonstrarem algo que não tivessem gostado ou que alterassem.

Pensa-se que a organização desta visita foi uma mais-valia para os alunos, pelo conhecimento que puderam adquirir acerca do Sistema Solar no Planetário e sobre os animais do Parque Biológico de Gaia. A realização desta atividade proporcionou momentos de aprendizagem e de convívio entre a comunidade educativa noutro contexto, possibilitando a perceção de vivenciar o comportamento dos alunos fora do contexto escolar.

Em suma, as aprendizagens concretizadas desta forma de descoberta, através da experimentação e da manipulação de materiais, tornam-se mais motivadoras, ativas e significativas para os alunos.

2. Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita

“Nem a escrita nem a leitura no sistema alfabético se descobrem, elas aprendem-se.”, pois não se descobre nem se aprende espontaneamente o que a humanidade levou algum tempo a inventar. Desta forma, existem algumas condições para esta aprendizagem se efetuar, como ser-se regularmente exposto aos símbolos, sendo que estes têm de ser apresentados em sequências espaciais e temporais, organizadas de forma a representarem a linguagem e alguém saber fazer compreender o que os símbolos significam e como se estruturam (Beard, Siegel, Leite, & Bragança, 2010).

Enquanto a aprendizagem da compreensão e produção oral acontece naturalmente ao longo da infância, a da leitura e da escrita requer esforço e prática sistemática (Cabral, 2004).

A leitura é um meio essencial da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento do pensamento e do enriquecimento da personalidade. Ler é mais do que decifrar, ou seja, do que perceber visualmente e emitir verbalmente o que está escrito. Ler, envolve também a capacidade de compreender o significado do que se lê, traduzindo em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos, e é inseparável do desenvolvimento do espírito crítico (Mialaret, 1997).

Maria da Graça Pinto, citada por Sá C. M. (2004, p.13), afirma que “a leitura não deve ser uma prática apoiada na mera decifração, ela deve ser sim uma leitura-compreensão capaz de evocar no leitor as potencialidades do material impresso, isto é, o alargamento dos seus conhecimentos e da sua imaginação, permitindo-lhe também o acesso às mais variadas formas de escrita. Na verdade, quanto mais diversificado for o material escrito com que o leitor estiver familiarizado, mais apto estará, quer na escola, quer no espaço complementar à escola que é afinal a vida (laboral ou não), a resolver e a questionar os problemas do quotidiano que passam pela escrita (...)”.

“A competência de literacia implica (...) a capacidade de compreender e utilizar informação escrita tanto, nas actividades associadas à vida do quotidiano, como nas actividades de natureza profissional.”. No meio escolar, esta capacidade está para além da competência de identificação/descodificação e de escrita de textos. O seu desenvolvimento envolve a apropriação do poder das palavras, a promoção da capacidade de pensar, de refletir, de criticar, de agir (Cabral, 2004).

A aprendizagem da leitura e da escrita é uma habilidade essencial a fomentar no início da escolaridade. Esta é fundamental para o progresso das aprendizagens da criança nas restantes áreas curriculares, assim como enquanto futura adulta numa sociedade em que a linguagem escrita ocupa uma posição de grande relevância. “Actualmente é quase consensual que a leitura, a escrita e o cálculo constituem competências fundacionais para um grande número de aprendizagens posteriores e representam conquistas inestimáveis para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.” (Lopes, et al., 2014, p 12). Segundo Gabriel Gonçalves, citado por Sá (2004, p.13), “A leitura é um meio de aquisição de todo o saber escolar e extra-escolar. Não é um fim em si própria. ‘Aprendi a ler e agora leio para aprender.’”

A leitura de histórias ao longo de toda a infância tem um papel importante numa fase posterior, para além da atividade prazerosa que esta tarefa constitui, revela-se um momento importante de aprendizagem das funções e da estrutura da linguagem escrita, da perceção que as palavras podem criar mundos imaginários e da aquisição de novo vocabulário, atuando sobre as motivações para aprender a ler e a escrever (Teberosky & Colomer, 2003).

O nível da compreensão e expressão oral e dos conhecimentos da língua escrita das crianças que ingressam no 1.º CEB é claramente diversificado devido aos meios socioculturais que integram e à frequência ou não da EPE (Ministério da Educação, Caderno de Apoio – Aprendizagem da leitura e da escrita).

Existem diversos conhecimentos da linguagem escrita que se começam a desenvolver antes de serem formalmente ensinados devido à interação com outros indivíduos dotados desta capacidade e com o meio que os envolve. Este processo tem início a partir do momento em que se descobre que a escrita existe, posteriormente percebe-se que esta transmite uma mensagem e que possui um conjunto de convenções. Nesta fase devem fomentar-se os conhecimentos emergentes de literacia, através de situações de exploração funcionais e reais interiorizando características da linguagem escrita. Estes conhecimentos referem-se à perceção da funcionalidade da leitura e da escrita, às convenções e associações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, às estratégias e comportamentos de quem lê e escreve e às atitudes relativas à leitura e à escrita (Mata, 2008).

Deste modo, é importante no início do 1.º CEB o(a) professor(a) ter a perceção se as crianças se encontram dotadas destes conhecimentos, para dar início a uma aprendizagem formal da leitura e da escrita, devendo realizar atividades de promoção desses domínios, pois, só assim, a criança possuirá razões para aprender a ler e a escrever.

Para a aprendizagem da leitura e da escrita é importante que o(a) professor(a) se preocupe com a integração social dos alunos quando ingressam na escola, unindo-os e fazendo-os sentir que são um grupo-turma, fazendo com que as crianças se sintam bem na escola (Pereira & Azevedo, 2005).

É importante que a aprendizagem da leitura e da escrita sejam mediadas, sendo que a leitura é uma atividade de receção que implica a identificação visual comportando uma exigência cognitiva menor do que a escrita que implica a produção de informação (*id./ibid.*).

O desempenho dos alunos na oralidade é um dos aspetos a ser desenvolvido para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, devendo assim, este domínio ser promovido de forma a prevenir o insucesso (Freitas, Alves, & Costa, 2007). A comunicação oral pode ser fomentada através de troca de ideias, de debates sobre informações (Ministério da Educação, Caderno de Apoio – Aprendizagem da leitura e da escrita), de leituras comentadas pelo(a) professor(a) e de ditados do aluno.

“As relações entre a escrita e a oralidade não podem ser entendidas de forma linear como se uma fosse separada da outra ou totalmente dependentes.” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 7). A escrita exige um nível de dificuldade superior do que a oralidade, pois são necessários cuidados com o conteúdo e com a linguagem em relação a esse conteúdo exigindo a sua reflexão. Deste modo, importa referir que a competência de uma redação escrita pode ser trabalhada desde início através da oralidade. Quando a criança inicia a aprendizagem da escrita começa por escrever como fala, tanto ao nível da narrativa, como ao nível da ortografia, não diferenciando a escrita da oralidade, pois esta apropriação corresponde a uma longa aprendizagem (*id./ibid.*).

O(a) professor(a) que ensina a ler deve ter a preocupação de levar os alunos a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e alegrias que ela lhes pode proporcionar (Mialaret, 1997).

A aprendizagem da leitura pressupõe algumas habilidades específicas, conhecidas como componentes da leitura, tendo estas uma importância relevante para a sua evolução. Estas habilidades compreendem a consciência fonémica, o conhecimento fónico, a fluência, o vocabulário, a compreensão oral e a compreensão da leitura (Lopes, et al., 2014).

A consciência fonológica refere-se à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Esta subdivide-se em três tipos, a consciência silábica ao isolar sílabas, a consciência intrassilábica ao isolar unidades dentro da sílaba e a consciência fonémica ao isolar sons da fala. O desenvolvimento da consciência silábica precede as restantes, pois as crianças são capazes de dividir as palavras por sílabas mesmo antes de conhecer este conceito. A consciência intrassilábica e a fonémica encontram-se pouco desenvolvidas quando as crianças ingressam no 1.º CEB embora sejam determinantes no processo de aprendizagem da leitura e por isso têm de ser desenvolvidas (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

Quando já se adquiriu uma boa consciência fonémica consegue-se juntar os sons oralmente para produzir uma palavra e fazer o contrário, isto é, decompor uma palavra nos seus fonemas individuais.

O conhecimento fónico diz respeito à compreensão das regras de correspondência grafemas-fonemas e à habilidade de utilizar esse conhecimento na descodificação de palavras desconhecidas. Esta capacidade faculta um importante mecanismo de consolidação das palavras na memória promovendo a automaticidade na leitura das palavras.

A fluência é a competência de ler com precisão, sem esforço, com uma velocidade razoável e com expressão adequada a um texto de acordo com a idade. Se esta capacidade estiver pouco desenvolvida tenderá a prejudicar a compreensão e a motivação da leitura.

O vocabulário pressupõe o conhecimento do significado das palavras e tem grande importância a compreensão oral e escrita, pois se não é conhecido o significado de uma palavra afeta a compreensão de uma frase.

A compreensão realiza-se ao nível da linguagem falada e da compreensão de textos, a primeira influencia a segunda. Esta habilidade diz respeito ao que se encontra além do nível individual da palavra, como a compreensão de frases, parágrafos e do

discurso em geral. Este é afetado por diversos fatores como o conhecimento do vocabulário, da gramática e da sintaxe.

A aquisição destas capacidades comporta uma grande importância na compreensão da leitura, porém, nem todas têm a mesma importância nos diferentes estádios da evolução da mesma. Geralmente, nos estádios iniciais da leitura, é importante o desenvolvimento da consciência fonémica e o conhecimento fónico (Lopes, et al., 2014).

Para escreverem as palavras corretamente as crianças têm que alcançar algumas conquistas. Têm que saber discriminar os sons que integram as palavras, saber como esses sons podem ser transcritos, decidir entre várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, escolhendo se está de acordo com a norma ortográfica. Numa fase inicial a criança não tem consciência que uma palavra que escreveu se pode escrever de outra forma cabendo ao(a) professor(a) dizer onde está o erro, ajudando-a a pensar (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Ao longo do estágio os alunos encontravam-se numa fase inicial da leitura e era notório o ritmo de cada um. Por vezes era-se surpreendido por um progresso de um momento para o outro. Os alunos já revelavam a capacidade da consciência fonémica ampliada e encontravam-se ainda a progredir ao nível do conhecimento fónico e do vocabulário.

A caligrafia também é uma capacidade que não deve ser descurada na fase inicial da aprendizagem da escrita e é mais do que o desenho da letra. Esta habilidade comporta também convenções que beneficiam a clareza na escrita como, a nitidez no desenho das letras, a disposição das palavras, das frases e dos parágrafos, a coesão gráfica dos textos, os destaques de títulos, os alinhamentos à esquerda, a proporcionalidade gráfica, entre outros (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Deste modo, a criança deverá ser supervisionada relativamente à direção da escrita, ao movimento da mão no traçado e na altura das letras, à diferenciação entre a utilização das letras maiúsculas e minúsculas e aos espaços usados entre palavras e letras (Pereira & Azevedo, 2005).

Outro fator que deve ser supervisionado desde o início da aprendizagem da escrita é o controlo motor, de modo a que a tensão exercida não provoque cansaço que conduza à desmotivação da escrita. É importante que a mão esteja relaxada na mesa,

o instrumento de escrita deve ser mantido quase na horizontal, com uma inclinação de cerca de vinte graus, o cotovelo deve assentar na mesa, o corpo deve estar direito, os ombros devem manter-se relaxados e o papel deve ser colocado na diagonal em relação ao corpo (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Embora existam várias formas de pegar no instrumento para escrever, a forma correta de escrever pressupõe que o pulso deve estar direito e nunca torcido e o instrumento de escrita deve ser preso levemente, a cerca de dois centímetros da ponta, entre o indicador e o polegar, apoiando-se no terceiro dedo (Pereira & Azevedo, 2005). É importante que haja controlo do manuseamento do instrumento devido a este ser difícil de corrigir e ter fortes implicações na caligrafia e na resistência ao cansaço (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Esta foi uma situação com a qual se teve contacto durante a prática pedagógica supervisionada com a presença de um aluno que não pegava corretamente no instrumento de escrita, pois não colocava nele o terceiro dedo, prendendo unicamente com indicador e o polegar. Era necessário insistir numa forma correta de lhe pegar, colocando a sua mão convenientemente no instrumento com o terceiro dedo e, numa fase posterior, cada vez que se referia ao aluno para pegar adequadamente no mesmo, a sua caligrafia melhorava significativamente. Contudo, no fim deste percurso o aluno continuava com algumas dificuldades no manuseamento do instrumento de escrita, embora se nota-se alguma melhoria.

A leitura pode ser ensinada através de vários métodos, todos com o objetivo de pretender que a criança compreenda a existência da correspondência da língua escrita e os sons da língua falada. Um dos métodos designa-se por método sintético ou silábico, que se inicia pelo estudo dos símbolos ou dos sons elementares. Após saber ler cada grafema, condensa as diferentes leituras numa leitura única. Este método percorre algumas fases, a aquisição das letras, a sílaba, a leitura de palavras e a leitura de frases. Na aquisição das letras a criança deve realizar uma série de associações, começando por através da visão reconhecer a forma gráfica (letra) e associar um som para depois conseguir fazer a reprodução da letra. Após esta iniciação a criança começa a juntar letras para formar sílabas que juntas formaram as palavras. Seguidamente, a criança começa a conseguir ler as frases e considera-se que está efetivamente a ler quando descobre o sentido da linguagem escrita. O outro método denomina-se por

método analítico ou global, que coloca a criança repentinamente perante a linguagem, ou seja, parte das frases e das palavras para aprender as denominações das suas partes ou sonoridades das sílabas. Neste método parte-se de uma situação transmitida oralmente que se traduz numa expressão escrita, passando para o seu reconhecimento e leitura. Através das frases as crianças aprendem a ler um número gradualmente maior de palavras novas (Mialaret, 1997).

Na escola onde foi realizada a prática pedagógica supervisionada, a orientadora cooperante encontrava-se a utilizar o método sintético no ensino da leitura e da escrita. Normalmente iniciava-se com a leitura de um pequeno texto para que as crianças identificassem o som que se destacava, conseguindo identificar a letra que seria aprendida. De seguida, solicitava-se aos alunos que pronunciassem palavras com a letra anteriormente identificada, que eram escritas no quadro, assim como o desenho do grafema com letra de imprensa e letra manuscrita, tanto maiúscula como minúscula e os estudantes eram chamados ao quadro para desenhar a letra de forma manuscrita. De seguida, os discentes treinavam o grafema e realizavam diversos exercícios de escrita e leitura de palavras e mais tarde de frases. A aprendizagem iniciou-se pelas vogais, que se começaram a juntar, e a ensinar os ditongos e posteriormente as consoantes.

Ao longo do estágio foi notório o desenvolvimento dos alunos na leitura e na escrita perceptível que cada um tem o seu ritmo, enquanto uns conseguiram desde o início perceber o mecanismo da leitura, outros levaram mais tempo a consegui-lo. Outro aspeto observado nesta aquisição foi a importância da prática e da insistência para a sua mecanização.

As crianças devem ser expostas a diferentes tipos de letras, tanto cursiva como manuscrita. Esteve (2004), citado por Pereira (2005), defende que o tipo de letra não é o aspeto mais importante para ensinar a ler e a escrever, pois para ler a criança necessita de reconhecer todo o tipo de letra, sendo para isso necessário ter contacto com ele em sala de aula. Na escrita o importante é que o aluno se saiba exprimir corretamente, com uma grafia clara e de fácil compreensão (*id./ibid.*).

Secção C - Experiência-Chave Transversal

1. Problemas de Comportamento

Na atualidade, os profissionais dos jardins de infância e das escolas do 1.º CEB deparam-se com a presença de indisciplina nas instituições. Este facto torna-se um desafio atual para educadores(as) e professores(as) verificando-se dificuldades em manter ordem nestes contextos que permitam o diálogo e a aprendizagem. Deste modo, o controlo disciplinar tornou-se uma das tarefas mais difíceis ao longo da prática pedagógica supervisionada, sendo necessário recorrer a diversas estratégias de melhoramento do comportamento.

Em ambos os contextos estava presente o desrespeito pelo cumprimento das regras das salas. Regras como esperar pela vez de falar, estar sentado corretamente ou respeitar uma ordem dada, não eram cumpridas. Também se verificava muita agitação e pouca atenção. Assim, surgiu a necessidade de intervir nesta área.

O conceito disciplina pode ser definido como um “conjunto de regras ou ordens que regem o comportamento de uma pessoa ou coletividade; observância das regras, obediência; capacidade de controlar um determinado comportamento de forma a respeitar regras ou conseguir resultados” e, por sua vez, indisciplina como “falta de disciplina; ato ou dito contrário à ordem ou regras estabelecidas; desordem” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2003-2015). Estes dois conceitos relacionam-se intimamente e dependem do contexto sociocultural, pois as regras e o tipo de obediência são relativas a uma determinada cultura e tempo histórico (Estrela, 1992).

Em qualquer organização social existe um determinado quadro de valores expectáveis, sendo necessário que os indivíduos se rejam por normas e regras de conduta e de funcionamento, de modo a proporcionar a integração e a convivência. Assim, a disciplina implica o saber estar e respeitar os outros e a capacidade de autocontrolo, de forma a não colocar em causa a liberdade dos outros (Amado & Freire, 2009).

O conceito de indisciplina “remete para a violação de normas estabelecidas o que, em contexto escolar, impede ou dificulta o decorrer do processo ensino-aprendizagem” (Silva, 2001).

Ao longo da prática pedagógica supervisionada em EPE foram adotadas algumas estratégias para regular o comportamento das crianças. Não foram criadas regras, visto que estas já tinham sido estipuladas com a educadora. Estas eram denominadas por “Regras da Mantinha” e definiam que os ouvidos tinham de estar à escuta, a boca fechada, os braços e as pernas cruzados, os olhos abertos e o dedo no ar para falar. Quando existiam conversas em grande grupo as crianças por vezes não as cumpriam, deixando de ser possível manter um diálogo. Para as crianças voltarem a concentrar-se na conversa, começava-se a cantar levando as crianças a fazerem o mesmo. Esta estratégia conseguia bons resultados, pois após a canção as crianças calavam-se e estavam novamente concentradas para prosseguir. Outra forma utilizada para captar a sua atenção era através do discurso cantado, ou seja, falando a cantar, por exemplo solicitando que acalmassem. A distribuição de autocolantes às crianças que demonstravam comportamentos adequados era outra estratégia utilizada, sendo uma forma de motivar as restantes a ajustarem o seu comportamento.

Um fator importante na educação das crianças é o estabelecimento de limites consistentes e coerentes. Dar limites é saber dizer não, é estabelecer regras e o que é esperado, limitar o que não se pode fazer e o que é permitido. Deste modo, contribui-se para que as crianças tenham uma clara noção de si mesmas no mundo, para que saibam até onde podem ir e em que momento devem parar, porque aí começa o direito do outro, e para que distingam o certo do errado. Estes devem ser colocados desde cedo para se tornarem reguladores emocionais. Assim, as crianças terão a perceção e realizarão a aprendizagem do que é suposto, do que não é, do que é bom ou mau, do que é apreciado e julgado (Alves, 2015).

Uma atitude que não deve ser tomada face aos maus comportamentos é ignorar, pois esta atitude pode desencadear mais condutas indisciplinadas e pode aumentar o seu grau de gravidade (Silva, 2001).

O clima de disciplina é facilitado pela distribuição equitativa da comunicação por todos os alunos e pela existência de regras de conduta (Estrela, 1992). As regras são importantes no âmbito da construção do conhecimento social e porque garantem aprendizagens participativas (Oliveira-Formosinho, 2011).

“As regras criam condições necessárias às aprendizagens coletivas e restabelecem quando essas condições são postas em causa, elas desempenham um papel regulador

funcional, harmonizando o sistema normativo e o sistema produtivo da aula” (Estrela, 1992, p. 52). As regras sendo estabelecidas com a participação dos alunos faz com que estes percebam a sua necessidade e sejam responsáveis pela sua preservação (Silva, 2001). Alguns dos aspetos a ter em conta na redação das regras são a clareza, a precisão e serem redigidas pela positiva, pois potencia maior adesão à norma (Carita & Fernandes, 1997).

As estratégias utilizadas no contexto de pré-escolar estimularam a motivação para criar um sistema de cumprimento de regras com os alunos do 1.º CEB. Assim, começou-se por definir as regras da sala de aula com a turma. Este processo foi realizado de forma lúdica, pois os alunos, através de gestos, tinham de representar a regra da sala que queriam transmitir.

Posteriormente foi elaborado o cartaz das regras da sala no qual estas apareciam escritas e ilustradas por fotografias, de forma a facilitar a leitura aos alunos do 1.º ano de escolaridade. De seguida, foram negociadas as recompensas para reforçar os bons comportamentos, e as consequências para eliminar os maus. Foi apresentada à turma uma caderneta de cromos e explicado que quando se verificasse uma atitude adequada receberiam um cartão verde, para uma atitude desajustada, um cartão vermelho. Os alunos decidiram que se recebessem dois cartões verdes seriam premiados com um chupa-chupa, se fossem quatro com uma barra de chocolate e mais de seis com a oportunidade de receber um brinquedo surpresa. Para os cartões vermelhos decidiram que se recebessem dois levariam mais trabalhos de casa, mais de quatro ficariam a trabalhar na hora do intervalo.

Este sistema implicava que todas as semanas se realizasse um balanço dos cartões recebidos, existindo uma reflexão coletiva acerca dos comportamentos. Esta reflexão era realizada oralmente relembrando as atitudes que tinham levado à atribuição dos cartões, por vezes referidas pelas estagiárias devido ao registo efetuado. Também existia um registo escrito da contabilização dos cartões de modo a que se pudesse verificar o melhoramento da conduta dos alunos. Assim, as crianças conseguiam averiguar se estavam a ter mais ou menos atitudes positivas ou negativas de semana para semana. Com a avaliação semanal do comportamento, procurou-se ouvir os alunos de modo a encorajá-los e a aumentar a sua autoconfiança.

O diálogo entre professores e alunos pode ser uma prática a adotar para prevenir o aparecimento de atos indisciplinados. É fulcral responsabilizar os estudantes pelas suas condutas incorretas e negociar com eles diferentes formas de agir, de modo a evitá-las (Silva, 2001).

Uma medida que parece ser eficaz para a resolução da indisciplina é a técnica do reforço, tanto verbal como não verbal (Silva, 2001; Sprinthall & Sprinthall, 2001). Para que os comportamentos sejam modificados, tem que se deixar que ocorram e posteriormente proporcionar uma situação de estímulo adequada (Sprinthall & Sprinthall, 2001).

A utilização dos reforços ajuda o professor(a) a aumentar a frequência das condutas adequadas, estimulando o aluno a adoptá-las. Para reforçar atos desejados podem ser utilizados o elogio, a aprovação, um gesto afetuoso, a atenção, etc. (Silva, 2001).

Para desenvolver atitudes adequadas ao longo de ambas as práticas pedagógicas supervisionadas, foram utilizadas frequentemente as recompensas sociais, como o elogio, a atenção positiva, os sorrisos e os abraços, que não devem ser usados unicamente para comportamentos excecionais. Deve-se recorrer a esta espécie de recompensas por exemplo quando as crianças cumprem as suas pequenas tarefas sem reclamarem ou quando brincam de forma sossegada. O elogio e o incentivo podem utilizar-se na orientação de pequenos passos para a aquisição de novas competências, no apoio da construção da auto imagem positiva e no auxílio da motivação para a concretização de uma tarefa difícil. O aumento dos atos indisciplinados podem estar associados à falta de elogio e do reconhecimento da conduta adequada (Webster-Stratton, 2005).

O elogio é uma estratégia educativa com grande poder e bons resultados quando aplicado bem e regularmente, para gratificar as conquistas e auxiliar no reconhecimento do correto, para não repetir o errado. A utilização desta técnica é determinante para o desenvolvimento da autoestima, da persistência e da motivação (Alves, 2015).

Segundo Jere Brophy, citado por Sprinthall & Sprinthall (2001), para aplicar o elogio de forma eficaz é necessário que este seja feito consistentemente especificando porque é merecido. Este deve também ser realizado de forma espontânea, variada e

credível, de modo a recompensar algo específico, valorizando a competência ou o valor do que foi atingido. Através do elogio os alunos devem ficar orientados para uma melhor apreciação do seu comportamento e da capacidade de resolução de problemas.

Para além das recompensas sociais outro reforço a que se recorreu para motivar as crianças a adotar determinadas atitudes, foram as recompensas concretas. Estas recompensas podem ser privilégios adicionais, como autocolantes, uma pequena comemoração ou passar algum tempo com alguém especial. Não devem ser utilizadas com tanta frequência como as sociais, devendo ser guardadas para estimular tarefas mais complexas. Estas recompensas podem ser utilizadas de duas formas, como recompensa espontânea, quando há uma ação desejável que se quer incentivar a criança a adotá-la com maior frequência, ou programando antecipadamente com as crianças as recompensas e os atos que vão ser recompensados. Este funciona como um contrato e deve ser utilizado quando se deseja reforçar um comportamento pouco adotado (Webster-Stratton, 2005).

Importa referir que um reforço positivo é um estímulo que se segue a uma dada resposta e aumenta a taxa de ocorrência dessa resposta (Sprinthall & Sprinthall, 2001).

Segundo os autores pré-citados (2001, p. 620), a punição é “um método de controlo do comportamento através do uso de estimulação aversiva. A punição, embora por si própria não cause a extinção de uma resposta condicionada, enquanto tem poder, reduz severamente a taxa de condicionamento”.

A indisciplina produz efeitos negativos em alunos e educadores(as)/professores(as), sendo considerada um dos problemas mais graves da escola atual (Silva, 2001).

As práticas de ensino devem estabelecer um clima favorável às aprendizagens, de modo a que as interações e as atividades sejam reguladas por um conjunto de regras e de procedimentos. Se não houver uma boa conduta na turma as aprendizagens são afetadas. (Blind & Gallais-Deulofeu, 2005).

A presença dos atos indisciplinados nos contextos educativos tem-se tornado cada vez mais, fator de stresse, de angústia, de preocupação e de mal-estar dos(as) professores(as). A passividade, a agitação, a bagunça, os desvios de linguagem, as provocações, a recusa, etc., vividos nas salas, criam condições propícias para o surgimento de tenções nervosas e de stresse profissional, gerando nos(as)

professores(as) sentimentos de impotência e inutilidade (Amado & Freire, 2009; Blind & Gallais-Deulofeu, 2005).

A melhor forma de prevenir a indisciplina é criar uma boa relação com os alunos, assentando no encorajamento, nas expectativas positivas, no respeito, na compreensão, na negociação e no diálogo, estabelecendo uma relação de amizade com os alunos, baseada na aceitação calorosa e na empatia (Silva, 2001).

O estabelecimento de regras, a utilização do elogio, a gestão da comunicação, a realização do sistema de regras utilizando o reforço positivo e a punição, com o fim de estimular o aparecimento de comportamentos desejados nos alunos, teve um resultado satisfatório, verificando grandes alterações no ambiente vivido na sala de aula.

Em suma, é importante salientar que as recompensas sociais servem para apoiar pequenos passos dados na aquisição de uma nova competência ou comportamento, enquanto as recompensas concretas são normalmente aplicadas para reforçar o êxito num determinado objetivo (Webster-Stratton, 2005).

Foi importante para a eficácia do controlo do comportamento dos alunos que esta necessidade de alterar as suas atitudes fosse averiguada ainda numa fase de observação e não de intervenção, pois este problema não deve ser arrastado mas sim intervencionado assim que é verificado (Silva, 2001).

O problema da indisciplina tornou-se um motivo de preocupação pessoal como futura profissional. Contudo, foi conseguido contornar o obstáculo do mau comportamento em ambos os contextos, auxiliado pela presença do profissional mais experiente. Futuramente este problema terá que ser ultrapassado individualmente, podendo encontrar ainda maiores dificuldades. No entanto, as experiências vivenciadas, aliadas às leituras realizadas permitiram um fortalecimento de conhecimentos que serão uma mais-valia para a minha formação pessoal.



Figura 12 - Representação das Regras da Sala



Figura 13 - Cartaz das Regras



Figura 14 - Caderneta de Regras



Figura 15 - Criança que colecionou cartões

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

O percurso descrito ao longo do presente documento contém um conjunto de vivências e aprendizagens realizadas ao longo dos estágios que contribuíram significativamente para a minha formação enquanto futura educadora e professora.

A prática promove a experiência, o que é fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens de qualquer indivíduo. Esta foi uma etapa importante que me proporcionou observações e práticas que me permitiram colocar em ação conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Esta experiência, de confrontar a teoria e a prática, revelou-se um grande desafio mas ao mesmo tempo uma mais-valia.

Durante este percurso fui sempre refletindo acerca da minha atuação existindo situações que deveria ter gerido de outra forma, mas, só com estas reflexões e experiências é que nos conseguimos tornar melhores. O registo de situações, as reflexões realizadas e as partilhas com as orientadoras cooperantes, assim como, com as minhas colegas de estágio, proporcionaram-me um conjunto de experiências que me permitiram desenvolver aprendizagens significativas.

As dificuldades experienciadas, assim como, a forma de as ultrapassar tiveram o seu contributo na minha formação, investindo e acreditando na resolução das complexidades e tentando corrigir o que podia melhorar perfeição o meu desempenho ao longo dos estágios.

As observações realizadas na fase inicial dos estágios foram úteis para conhecer melhor as crianças e aperceber-me da melhor forma de intervir, interagir, dialogar e relacionar-me com cada uma. Posteriormente, na fase inicial da atuação prática senti a necessidade de ser mais precisa nas minhas explicações de tarefas e de não ser tão vulnerável a certas atitudes, de forma a que as crianças tivessem a perceção dos limites.

No decorrer da prática educativa supervisionada em 1.º CEB também existiram receios. A dúvida de estar preparada para responder às questões dos alunos existia e a apreensão de não estar preparada para explicar. Contudo, ao longo do percurso, estes medos desvaneceram-se. A comunicação com os alunos e a capacidade de gerir determinadas situações também foi um aspeto que foi melhorando. Também me apercebi da importância de reforçar as novas aprendizagens, através da repetição, e de ocupar os alunos com algo, enquanto esperam pelos restantes colegas.

A utilização da metodologia de trabalho por projeto foi um grande desafio, pois as crianças das instituições não tinham como hábito trabalhar através desta metodologia. Desta forma, teve de existir um esforço por conseguir desenvolver alguns processos aos quais as crianças não estavam habituadas, como a planificação de atividades. Porém, reconheço que ao nível do projeto desenvolvido no contexto de EPE seria necessário desenvolver a intervenção das crianças principalmente na pesquisa de informação, mas também na planificação e na divulgação. No entanto, houve o cuidado de melhorar este aspeto no projeto desenvolvido com os alunos do 1.º CEB, concedendo mais relevância à pesquisa e através do planeamento mais participativo, tanto das várias atividades como da divulgação, sendo esta toda preparada por eles. Penso que o desenvolvimento desta metodologia foi enriquecedora, pois, como partimos dos interesses das crianças dando-lhes voz, elas demonstravam empenho e motivação na realização das atividades planeadas, para alcançar as respostas às suas questões iniciais.

A implementação desta metodologia possibilitou que as crianças fossem co-construtoras do seu conhecimento numa pedagogia participativa, tendo as crianças um papel importante nas suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2008).

O projeto distribui-se por etapas sem fronteiras definidas cada grupo tem que adequar as estratégias consoante o problema e o processo que se encontram a percorrer. Deste modo, para se ultrapassar cada barreira cada grupo tem a sua forma de o fazer, ou seja, o esquema da metodologia pode ser alterado consoante as características do grupo de trabalho (Leite, Malpique, & Santos, 2001). Ao longo do decorrer do projeto todas as fases foram percorridas e concluídas de acordo com as ideias que os alunos lançavam, sendo que se fosse outro grupo o caminho percorrido provavelmente não teria sido o mesmo, pois as soluções encontradas teriam sido outras, certamente.

A Abordagem de Mosaico concedeu-me a oportunidade de compreender a mais-valia de envolver as crianças num estudo, conferindo-lhes a oportunidade de manifestarem as suas opiniões sobre algo que lhes diz diretamente respeito e que influencia o seu dia-a-dia. As evidências recolhidas permitiram concluir diversos aspetos relativos ao que as crianças mais valorizam e menos valorizam em relação aos espaços do jardim de infância.

A avaliação em EPE é uma tarefa fulcral do(a) educador(a) para ponderar a sua prática e melhorá-la no planeamento das ações futuras, assim como, refletir relativamente às aprendizagens e dificuldades das crianças, de modo a poder intervir eficazmente. Assim, deve ser dada maior importância a todo o processo de aprendizagem e não ao produto, pois cada criança tem o seu próprio ritmo. A construção do portefólio, para além de conceder à criança a oportunidade de participar na sua avaliação, possibilita-lhe o desenvolvimento de algumas habilidades através uma visão de todos os domínios de desenvolvimento. É importante envolver os pais na avaliação para que estes possam intervir em conjunto com o(a) educador(a) nas dificuldades encontradas.

O aprofundamento dos conhecimentos relativos ao jogo simbólico possibilitou a compreensão dos contributos para as crianças a diversos níveis, tanto ao nível da construção da personalidade como das relações. O papel do adulto é fomentar esta atividade com materiais e novas situações, tentando que esta não se restrinja unicamente à representação de papéis de índole doméstica.

Ao longo do estágio realizado em 1.º CEB foram desenvolvidas várias situações de aprendizagem através de atividades práticas, como a manipulação de materiais, a realização de experiências e uma visita de estudo. As aprendizagens efetuadas através de situações concretas tornam-se mais motivadoras e, conseqüentemente mais significativas para as crianças, fazendo-as assimilar mais eficazmente os conceitos que se encontram a ser explorados.

O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita foi uma experiência vivida. Este processo inicia-se antes das crianças entrarem para a escola, com o desenvolvimento de algumas noções, como a função da escrita e algumas das suas convenções. É importante que a oralidade seja trabalhada devido às suas implicações na escrita, assim como, a consciência fonológica, o conhecimento fónico, a fluência, o vocabulário, a compreensão oral e a compreensão da leitura. Este ensino pode ser realizado adotando o método global ou o método sintético e deve ter em conta que a leitura não se restringe à mera decifração, mas sim à compreensão do significado do que se está a ler.

Em ambos os contextos foram encontrados problemas de comportamento que tiveram que ser colmatados utilizando recompensas sociais e concretas. Na prática supervisionada de 1.º CEB foi percorrido um longo caminho de melhoramento da

conduta dos alunos, através da definição das regras da sala e da implementação de um sistema de comportamento. Este envolvia a atribuição de recompensas e consequências para um acumular de atitudes positivas e negativas.

“O professor constrói-se, antes de mais, nas suas experiências de vida, na socialização profissional inicial e na que vai construindo ao longo do tempo, nas relações que estabelece com os alunos, os colegas, os pais, a administração escolar e toda a comunidade educativa. Constrói-se na organização escolar e nas práticas pedagógicas” (Ferreira, 2009, p. 65).

O(a) professor(a) desempenha diversas funções que se podem agrupar em três grupos indissociáveis. Este pratica as funções executivas do ensino ao liderar um grupo de alunos e coordenar atividades de diferentes pessoas, determinando e alcançando objetivos e gerindo uma série de situações como o tempo, os conflitos e outros. As funções interativas do ensino são executadas enquanto instruem diretamente os alunos, tendo em conta os modelos de ensino, os procedimentos, as estratégias e os conhecimentos científicos. Por último, o docente desempenha também funções organizacionais do ensino devido ao trabalho conjunto com colegas, pais e outros agentes (Arends, 1995).

A prática educativa supervisionada proporcionou-me a oportunidade de desempenhar tarefas de todas as funções do docente. Ao longo do estágio foi necessário ter contacto com os professores das restantes turmas da escola para a organização da visita de estudo realizada, para a divulgação do projeto e outras situações que foram partilhadas entre todos. Existiu também algum contacto com os familiares dos alunos, para além da convivência na divulgação do projeto realizado, ocorreram conversas com alguns parentes dos alunos acerca do seu progresso na escola e a resolução de alguns conflitos. Contactei também com a assistente social e a animadora sociocultural do Centro Social da Freguesia para ajustar o decorrer da atividade de Natal entre os idosos e as crianças, programada por nós, estagiárias. Através de todas estas tarefas foi possível experienciar as funções organizacionais. Defini também os objetivos a alcançar ao longo das semanas e programei atividades para promover aprendizagens no contacto direto com as crianças.

A atuação prática nos dois níveis de ensino, em conjugação com a realização do presente Relatório Final proporcionou-me o desenvolvimento de diversas capacidades

tanto a nível teórico como prático, pois, só uma conjugação entre ambos me tornará futura docente capaz de responder às necessidades das crianças e do contexto que nos rodeia. Embora fiquem grandes expectativas do trabalho que poderei vir a desenvolver enquanto futura profissional, ainda permanecem alguns receios provocados pela pouca experiência.

Esta experiência, aliada com a reflexão e com a pesquisa a que este trabalho me submeteu, contribuíram para o meu desenvolvimento, aperfeiçoamento e crescimento profissional. Assim, todos os momentos que vivenciei ao longo deste caminho serão fulcrais para o meu futuro enquanto educadora e professora. No entanto, o caminho percorrido está longe de ter terminado, uma vez que esta profissão exige constante dedicação, empenho, aprendizagem, pesquisa, e atualização, de forma a ser capaz de promover uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica. (s.d.). *Ensinar Ciência*.
Obtido em 18 de fevereiro de 2016, de Ciência Viva:
<http://www.cienciaviva.pt/projectos/pollen/grilo2.pdf>
- Alsina, À. (2006). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos : para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, R. C. (2015). *A Psicologia dos Miúdos: Guia Prático para Todos os Pais*. Braga: Vogais.
- Amado, J. d., & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na Escola: Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbosa, M. C., & Horn, M. d. (2008). *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Beard, R., Siegel, L. S., Leite, I., & Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio - Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (abril de 2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. (M. d.-D.-G. Desenvolvimento, Ed.) Obtido em junho de 2014, de Direção-Geral de Educação:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Blind, J. F., & Gallais-Deulofeu, C. (2005). *Classes Difíceis: Ferramentas para Prevenir e Administrar os Problemas Escolares*. Artmed Editora: Porto Alegre.
- Cabral, M. L. (2004). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita do Básico ao Superior*. Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais / CELL.

- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a Matemática de uma Forma Lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardona, c. M., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: PsicoSoma.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula - Como Prevenir? Como Remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, A. D. (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.
- Clark, A. (2007). *Early Childhood Spaces: Involving young children and practitioners in the desing process*. Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *Am J Community Psychol*, 46, 115-123.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children Experts in their own lives. *ADOPTION & FOSTERING*, 29, 45-56.
- Coelho, C., & Campos, J. (2003). *Como abordar... O Portfólio na Sala de Aula*. Porto: Areal Editores.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática – Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares - Matemática - Ensino Básico*. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. (30 de Agosto de 2001). Obtido de Direção-Geral da Educação:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241_01.pdf
- Decreto-Lei Nº 240/2001. (30 de agosto de 2001). *Perfis gerais de competência dos educadores e professores do 1.º ciclo*.
- Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto. (s.d.). Diário da República n.º 192 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dicionário da Língua Portuguesa*. (2003-2015). Obtido em 22 de junho de 2015, de <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>
- Edwards, C., Grandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.

- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens : desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferreira, A. M. (setembro de 2009). *Ser professor*. Obtido em 16 de 2 de 2016, de Instituto Superior de Educação e Trabalho: http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/2_ana_ferreira_web.pdf
- Ferreira, M. M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» - *Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Benet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Acção* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Klahr, D., Afonso, M., Alveirinho, D., Alves, V., Calado, S., Ferreira, S., . . . Tomás, H. (2011). *O Valor do Ensino Experimental*. Porto: Porto Editora.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (2001). *Trabalho de Projecto*. Porto: Afrontamento.
- Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., & Araújo, L. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico - Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Obtido em 14 de abril de 2016, de https://www.ffms.pt/upload/docs/ensino-da-leitura-no-1o-ciclo-do-ensino-basico_4Da0eQKRe0OwAClOsZH8LA.pdf
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula - Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel Edições.

- Machado, F. S. (abril de 2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade - concepções e práticas pedagógicas dos professores do 1.ºCEB*. Obtido em 17 de fevereiro de 2016, de Repusitorium da Universidade do Minho:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25963/1/F%C3%A1tima%20Susana%20Ara%C3%BAjo%20Machado.pdf>
- Marques, T. I. (fevereiro de 2013). *A implementação de materiais pedagógicos no 1.º Ciclo*. Obtido em 18 de fevereiro de 2016, de Repositório Comum:
<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3926/1/Relat%C3%B3rioMestrado.pdf>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mialaret, G. (1997). *A Aprendizagem da Leitura* (3.ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (janeiro de 2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo-Ensino Básico*. Obtido de Direção Geral de Educação.
- Moreira, A. C. (julho-agosto-setembro de 1999). Jardim de infância/Família - Interacção precisa-se. *Cadernos de Educação de Infância, n.º 51*, pp. 31-34.
- Moura, D. B. (2006). Uma proposta de tipologia de Projetos Educacionais. Em *Trabalhando com Projetos - Planeamento e Gestão de Projetos Educacionais*. Vozes.
- Moyle, J. R. (1994). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Oliveira, V. B., Antunha, E. L., Pérez-Ramos, A. M., Bomtempo, E., & Noffs, N. d. (2000). *O Brincar e a Criança do Nascimento aos Seis Anos* (2.ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2001). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Piaget, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança - Imitação, Jogo e Sonho e Representação* (3.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pires, S. I. (2012). *Os Trabalhos para Casa no 1º Ciclo do Ensino Básico - A Visão das Crianças e dos Pais*. Obtido em 20 de fevereiro de 2016, de Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1291/1/os%20trabalhos%20para%20casa%20no%201%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico%20a%20vis%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20e%20dos%20pais.pdf>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e Compreensão Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Algumas Sugestões Didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências - Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. A. (2003). Avaliação na Educação Pré-escolar: alguns dilemas e prespetivas. *EduSer*, 111-124.
- Silva, M. L. (2001). *Indisciplina na Aula - Um problema dos nossos dias*. Porto: Edições ASA.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed .
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (2001). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvementalista*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever - Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Vigotsky, L. S. (2005). *A Formação Social da Mente* (7.^a ed.). São Paulo: Martin Fontes.
- Villas Boas, B. M. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Papyrus Editora.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Os Anos Incríveis - Guia de Resolução de Problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Braga: Psilíbrios Edições.

APÊNDICES

Apêndice I – Tipologia da Instituição



Figura 1- Sala de Atividades 1



Figura 2- Sala de Atividades 2



Figura 3- Refeitório



Figura 4- Copa



Figura 5- Sala Polivalente



Figura 6- Sala Polivalente – área da televisão



Figura 7- Casa de Banho das Crianças



Figura 8- Hall de Entrada



Figura 9- Gabinete das Educadoras



Figura 10- Casa de Banho dos Adultos



Figura 11- Telheiro



Figura 12- Zona cimentada com Parque Infantil

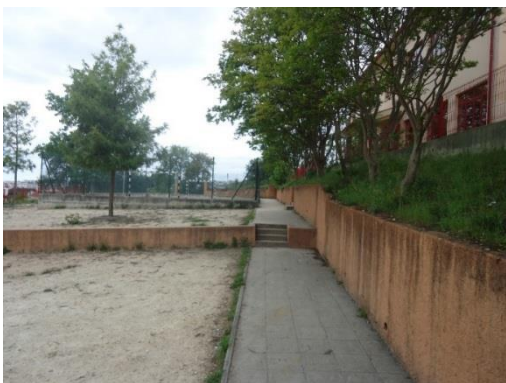
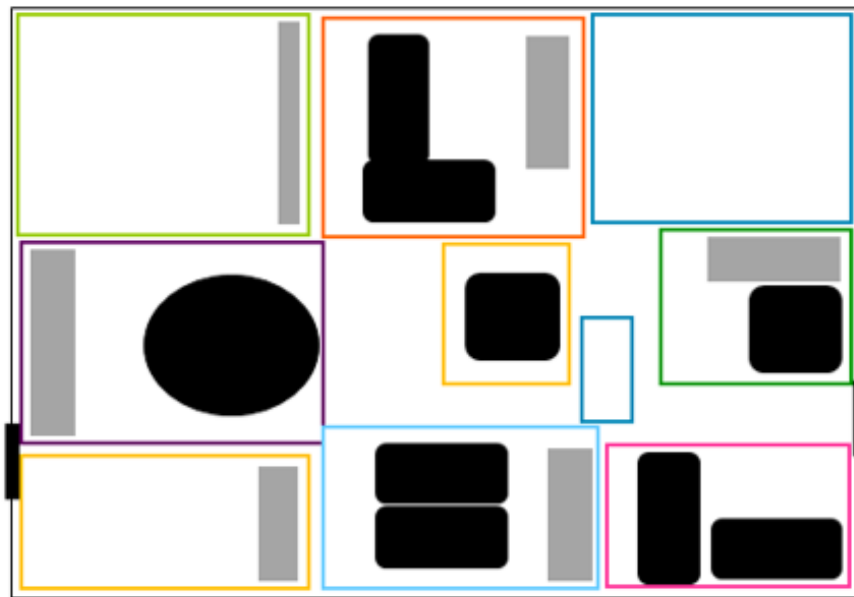


Figura 13- Zona de Brita



Figura 14- Campo de Jogos

Apêndice II – Sala de Atividades



Legenda:

- | | | | | | |
|--|----------------------------|--|----------------------------|--|-----------|
| | - Área da Biblioteca | | - Área do Computador | | - Mesa |
| | - Área da Escrita | | - Área da Matemática | | - Armário |
| | - Área da Casa e Mercearia | | - Área das Construções- -- | | |
| | - Área das Ciências | | Área da Expressão Plástica | | |



Figura 1 - Área da Biblioteca



Figura 2- Área da Escrita



Figura 3- Casinha



Figura 4- Merceria

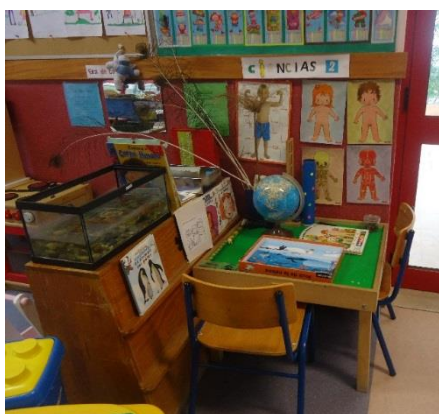


Figura 5- Área das Ciências



Figura 6- Área do Computador



Figura 7- Área da Matemática



Figura 8- Área das Construções - Tapete **Figura 9- Área das Construções - Legos**



Figura 10- Área da Expressão Plástica - Materiais **Figura 11- Área da Expressão Plástica - Mesa**

- A Área da Biblioteca incluía um tapete com almofadas onde se realizavam as reuniões de grupo, sendo por isso nesta área que se encontravam as Tabelas dos Chefes de Sala, dos Dias da Semana, do Tempo, do Mês, de Presenças, das Cinco Estrelas. Estavam também fixados nesta área cartazes dos nomes das crianças para participarem nas comunicações de cada dia, dois mapas, um da europa e um de Portugal, as regras da manta, a idade de cada criança, os números até 31, a quantidade de meninos e meninas da sala, um quadro branco, os meses e dias em que cada criança faz anos. Esta área estava também equipada com uma pequena biblioteca e um fantocheiro.

- A Área da Escrita comportava mesas e um armário repleto de jogos de pré escrita e materiais diversificados para a realização de tentativas de escrita. Nesta zona também se encontrava um abecedário com maiúsculas e minúsculas, os

cartões dos nomes das crianças que descolavam e uma bolsa onde se colocava a data para quando as crianças precisavam de auxílio poderem ir buscar.

- A Área da Casa e Mercearia eram zonas destinadas ao jogo simbólico. A mercearia tinha vários alimentos, uma balança e cestos para as crianças poderem fazer as suas compras. A casa tinha algum mobiliário e objetos de quarto e cozinha próprios de uma casa adequado ao tamanho das crianças. Possuía também bonecos e alguns disfarces.

- A Área das Ciências tinha disponíveis alguns materiais de observação, livros relacionados com as ciências (plantas, corpo humano) e elementos naturais e seres vivos (peixes e pontualmente bichos da seda, caracóis, aranhas).

- A Área do Computador permitia às crianças a exploração de jogos e escrita de pequenos textos.

- A Área da Matemática estava repleta de jogos de mesa associados a esta área de conteúdo, como, por exemplo, puzzles, dominós, jogos de equilíbrio, de adição, entre outros.

- A Área das Construções dividia-se em duas pequenas áreas um pouco afastadas uma da outra. Uma delas era uma mesa de legos e a outra comporta vários jogos para construção como peças e pistas para montar, carros, bonecos e animais.

- A Área da Expressão Plástica era comportada por uma mesa destinada a tarefas desta natureza que se situava perto dos materiais disponíveis para este tipo de atividades como lápis e canetas, tecidos, vários tipos de papéis, tintas, entre outros.

Apêndice III – Registo Fotográfico das Atividades Pontuais

“A Caixa da Natureza”



Figura 1- Criança a recortar uma figura



Figura 2- Criança a colar as figuras na caixa

“Será que o nosso vulcão entra em erupção?”



Figura 3- Construção do Vulcão



Figura 4- Pintura do Vulcão



Figura 5- Observação do grupo do resultado da experiência

“Dia Mundial do Livro”



Figura 6 - Crianças atentas à leitura do livro



Figura 7– Exposição dos desenhos

“A sentir o(a) meu(minha) colega vou descobrir”



Figura 8- Crianças a jogar "A sentir o(a) meu(minha) colega vou descobrir"

Sessões de Movimento



Figura 1- Crianças a realizarem o Jogo da Corrente Humana Figura 2-Crianças a realizarem o Jogo dos Peixes



Figura 3- Crianças a explorarem os arcos



Figura 4- Criança a manipular a bola com os pés



Figura 5- Criança a manipular a bola com as mãos



Figura 6- Crianças a realizarem um percurso

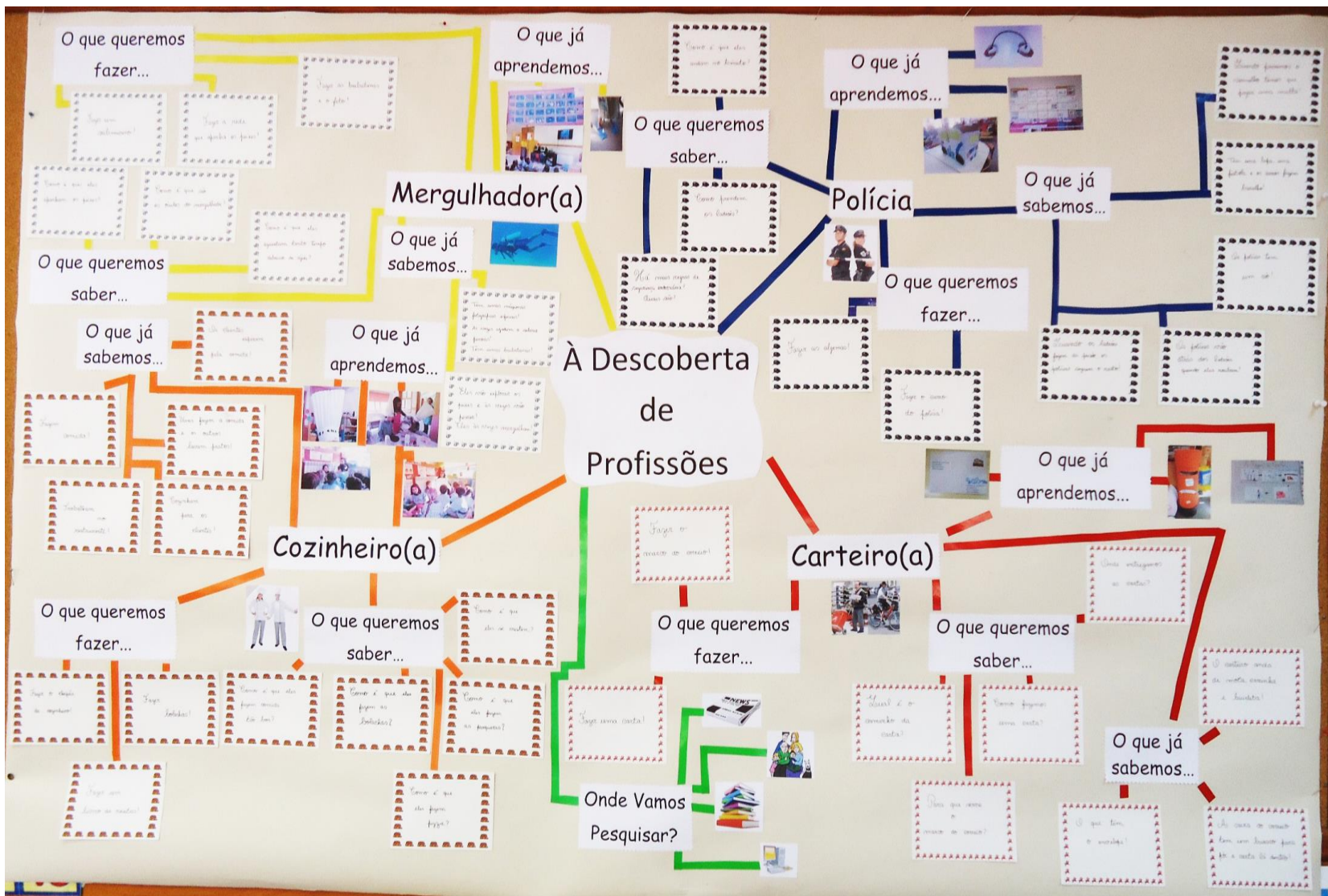


Figura 7- Crianças no fim do percurso



Figura 8- Criança a realizar o Jogo do Telefone

Apêndice IV – Teia de Ideias – “À Descoberta de Profissões”



Apêndice V – História do Projeto: “O Mateus Vai Para a Escola”, Caracterização do Bobby e do Mateus e Livro do Projeto

O Mateus Vai Para a Escola

São 07h30 da manhã e o despertador tocou. Mateus acordou e levantou-se muito entusiasmado para ir para a escola. Depois de tomar o pequeno-almoço, Mateus pôs-se a caminho.

A sentir-se feliz por ir para a escola aprender e estar com os seus amigos, Mateus saltava e cantarolava quando reparou num homem de cinzento a colocar cartas numa caixinha. Cheio de curiosidade, Mateus foi ter com ele.

- Olá! Bom dia! O que é que o senhor está a fazer? – Perguntou Mateus.

- Olá meu menino...Bom dia! Eu estou a colocar as cartas nas caixas do correio. – Respondeu o carteiro Bobby.

Mateus ficou ainda mais curioso e perguntou ao senhor porque é que ele estava a fazer aquilo. O Senhor Carteiro soltou uma gargalhada e disse ao Mateus:

- Eu sou carteiro. A minha missão é distribuir as cartas colocando-as na caixa de correio certa. Por exemplo, se uma pessoa enviar uma carta ao menino, a minha missão é colocá-la na sua caixinha do correio. Mas antes disto, as cartas ainda vão para um armazém muito grande.

- A sério? – Disse a Mateus muito entusiasmado.

- Sim. As cartas são recolhidas nos marcos do correio e depois vão para um armazém grande onde são escolhidas e separadas por cidades. A seguir, os carteiros vão buscar essas cartas e vão distribuir pelas casas. – Disse o Sr. Carteiro.

Mateus agradeceu a simpatia do Sr. Carteiro Bobby e logo seguiu caminho para a escola.

A caminho da escola e muito feliz por ter encontrado o Sr. Carteiro, Mateus começou a sentir alguma fome e como a sua avó lhe tinha dado uma moeda, decidiu entrar numa pastelaria. Quando entrou e viu a prateleira cheia de bolos, ficou com vontade de comer todos aqueles bolinhos. Os grandes, os pequenos,

com recheio e sem recheio, pareciam ser todos maravilhosos. De repente, Mateus ouviu uma voz do outro lado do balcão:

- Bom dia menino! Vai desejar alguma coisa? – Era a empregada da pastelaria.

- Olá! Eu queria aquele bolinho de chocolate que tem uma cereja em cima – Disse o Mateus. – É a senhora que faz estes bolos? – Perguntou.

A empregada respondeu a Mateus que não era ela quem fazia aqueles bolinhos, explicando-lhe que apenas os vendia. Ao sentir Mateus curioso, a empregada perguntou se ele queria ir conhecer a pessoa que cozinhou aqueles bolos maravilhosos. Entusiasmado, Mateus entrou na cozinha.

Assim que viu o pasteleiro, Mateus ficou muito curioso e perguntou porque é que ele estava vestido daquela forma.

- Olá. Esta é a minha farda de pasteleiro. Aqui na cozinha temos que ter uma roupa especial para cozinhar. – Disse o Pasteleiro Bobby, acrescentando:

- Temos que ter um barrete, uma jaleca, umas calças e umas socas, que são os nossos sapatos.

O Mateus, depois de ouvir a explicação do pasteleiro Bobby com muita atenção, e de perceber que era o pasteleiro quem fazia aqueles bolos, deliciou-se com o seu grande bolo de chocolate e seguiu caminho para a escola.

Mateus estava muito feliz porque já tinha descoberto muitas coisas sobre duas profissões, o(a) carteiro(a), e o(a) cozinheiro(a). Ao reparar nas horas, o Ratinho Mateus apressou-se para não chegar atrasado à escola. Estava muito trânsito e o Mateus queria passar para o outro lado da estrada. Ao aproximar-se da passadeira e, antes de passar, olhou para a esquerda, para a direita e novamente para a esquerda. Quando verificou que os carros pararam, atravessou a passadeira. Depois de caminhar mais um pouco e quase a chegar à escola, o Ratinho encontrou um senhor fardado que estava ao lado de um carro a escrever num bloco de notas. Curioso, Mateus foi ter com ele.

- Olá. Bom dia! O que é que o senhor está a fazer? – Perguntou Mateus.

- Bom dia! Estou a multar este condutor porque estacionou em cima do passeio. Se vier alguém numa cadeira de rodas não consegue passar.- Disse o senhor.

- Sim, tem razão...Mas...mas...quem é o senhor? Porque é que estás assim vestido? – Perguntou o Mateus.

- Eu sou o Polícia Bobby e o meu trabalho é garantir a segurança de todos. Esta é a minha farda. Tenho ainda um chapéu, umas algemas e um cassetete.

-Aaaah...quando for grande também quero ter uma farda assim...posso fazer mais perguntas? – Disse o Ratinho Mateus.

O Polícia Bobby soltou uma grande gargalhada e respondeu:

- Claro meu menino!

- É verdade que os polícias têm um carro daqueles que toca assim UÉÉOUN.

– Perguntou Mateus.

- Ahahah – Riu o Polícia, dizendo: - Sim, nós temos carros e também temos motos.

Mateus olhou para o relógio e disse:

- Ai, já estou a ficar atrasado para ir para a escola, tenho mesmo que ir embora.

- Espera, eu levo-te no meu carro – Disse o Polícia Bobby.

Mateus lá foi para a escola todo contente no carro do Polícia Bobby a fazer UÉÉOUN...UÉÉOUN...

Quando finalmente chegou à escola, Mateus agradeceu a boleia ao Polícia Bobby.

Ao entrar, reparou que os seus colegas ainda não tinham ido para a sala e ficou muito aliviado.

- Venham, vamos formar uma fila para entrar na sala!- Disse a professora.

Depois de terem entrado na sala e de estarem sentados, entrou um senhor que lhes ia falar sobre a sua profissão. Começou por lhes mostrar uns óculos especiais que serviam para ver debaixo de água.

- Depois de verem os óculos, já sabem qual é a minha profissão? – Perguntou o senhor a todas as crianças da sala do Ratinho Mateus.

- Siiiiim, o senhor é Mergulhador!! – Responderam todos em coro.

- Sim, é verdade, eu sou mergulhador e chamo-me Bobby. Trago aqui algumas coisas para vos mostrar... - Disse o Mergulhador Bobby.

- Já vos mostrei os meus óculos, agora vou mostrar-vos a minha garrafa de mergulho que serve para podermos respirar debaixo de água. Sabem quanto pesa uma garrafa destas? – Perguntou o mergulhador.

As crianças, todos espantados, responderam que não sabiam...

- Pesa entre treze e dezoito quilos... - Disse o Bobby – ...e o fato de mergulho, sabem para que serve? – Perguntou.

- Eu acho que serve para proteger o corpo. – Disse baixinho o Ratinho Mateus.
- É verdade meu amigo, serve para manter a temperatura do nosso corpo, quando a água está muito fria e também serve para o proteger das queimaduras de corais, dos cortes ou dos animais venenosos. E sabem uma coisa? Eles são feitos de borracha.

Todos gostaram da visita do Mergulhador Bobby. Depois de esclarecer todas as dúvidas, o Mergulhador Bobby foi-se embora e o Ratinho Mateus continuou na sua escola, todo contente pois nunca imaginou ter uma manhã tão divertida e emocionante como esta.



Figura 1- Mateus e Bobby



Figura 2 - Bobby caracterizado de carteiro



Figura 3-Bobby caracterizado de cozinheiro



Figura 4-Bobby caracterizado de polícia



Figura 5-Bobby caracterizado de mergulhador

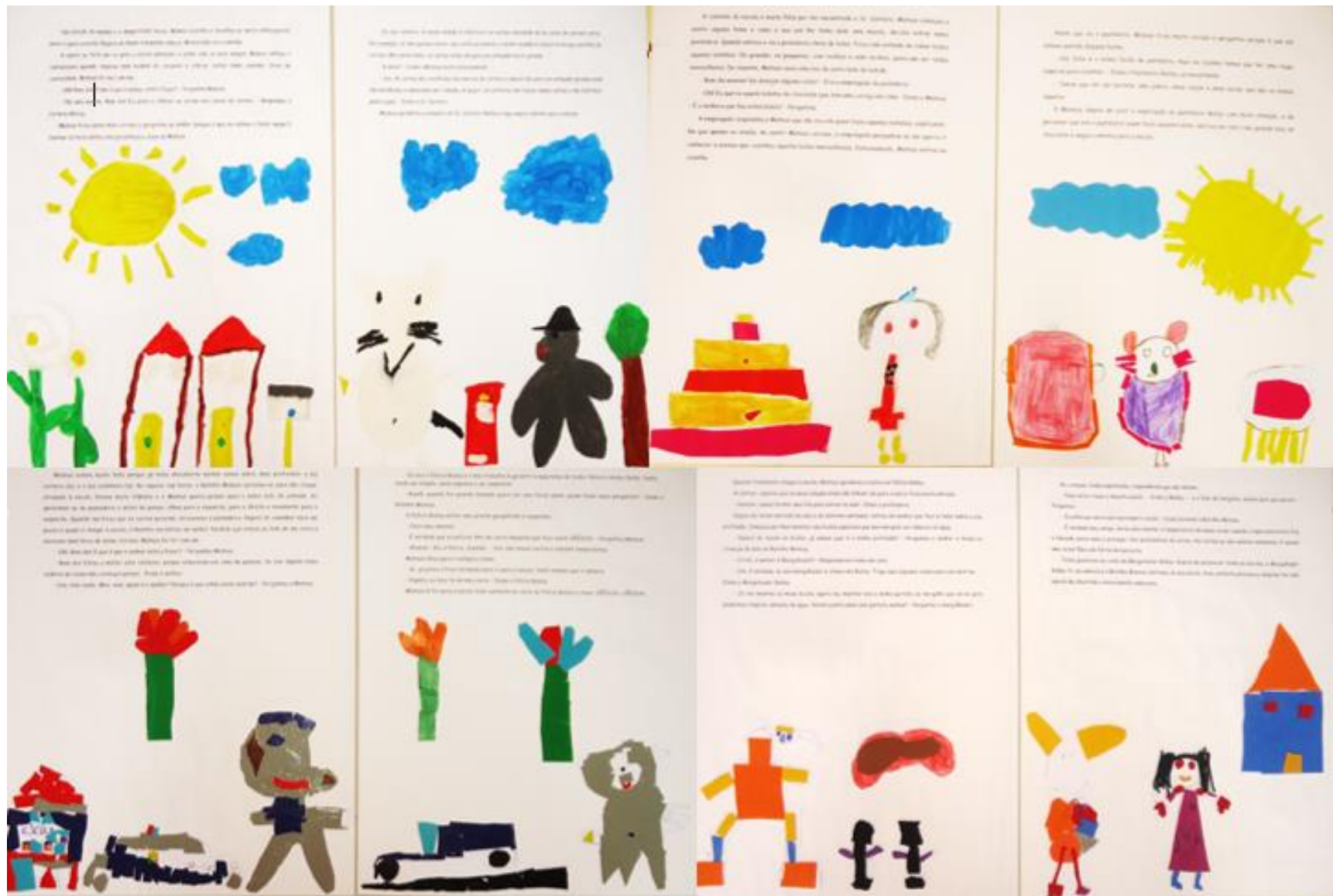


Figura 5 - Páginas do Livro do Projeto

Apêndice VI - Decoração da Porta da Sala



Figura 1- Criança a colar tecido para personalizar a figura humana



Figura 2- Criança a recortar objeto alusivo a uma profissão



Figura 3- Criança a personalizar a figura humana com papel de lustro



Figura 4 – Decoração da porta finalizada

Apêndice VII – Registo Fotográfico do Projeto de EPE

Atividades realizadas no âmbito da profissão de Carteiro(a)



Figura 1- Crianças a construir o marco do correio



Figura 2- Crianças a pintar o marco do correio



Figura 3- Criança a recortar o marco do



Figura 4- Trabalhos "O marco do correio serve..."



Figura 5- Conversa sobre o percurso da carta



Figura 6- Criança a ordenar o percurso da carta



Figura 7- Crianças a desenhar as fases do percurso da carta

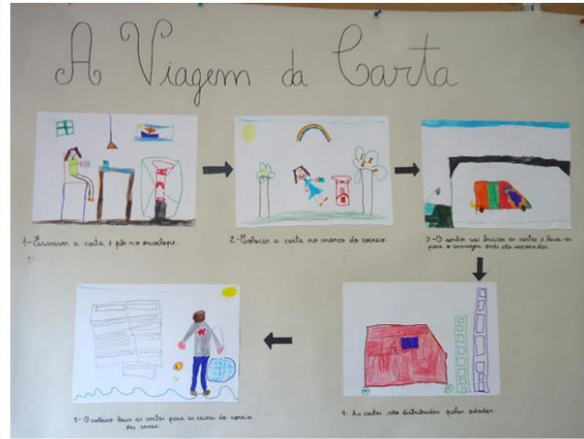


Figura 8- Cartaz sobre o percurso da carta



Figura 9- Criança a ver a coleção de selos



Figura 10- Criança a identificar a carta



Figura 11- Crianças a enviar as cartas



Figura 12- Crianças a distribuir as cartas



Figura 14- Entrega da carta a Sala 1

Atividades realizadas no âmbito da profissão de Cozinheiro(a)



Figura 15- Criança a apresentar a sua receita preferida



Figura 16- Crianças a provarem doces trazidos de casa

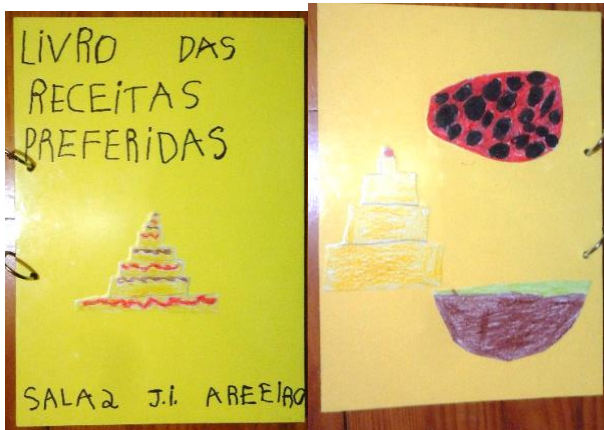


Figura 17- Capa e contracapa do livro de receitas



Figura 18- Exemplo de receita



Figura 19- Crianças a realizar uma sequência para o barrete



Figura 20- Crianças a personalizar o barrete com o seu nome



Figura 21- Conversa sobre a farda de cozinheiro(a)



Figura 22- Crianças a realizar a atividade de escrita



Figura 23- Crianças a confeccionar as bolachas



Figura 24- Criança a preparar bolachas



Figura 25- Crianças a provarem as bolachas



Figura 26- Crianças a realizarem o registo da atividade

Atividades realizadas no âmbito da profissão de Polícia



Figura 27 – Crianças a pintar o carro da polícia



Figura 28 – Crianças a brincar com o carro da polícia



Figura 29- Crianças a mostrar as algemas ao grupo



Figura 30 - Jogo sobre regras de trânsito



Figura 31- Desenhos de Regra de Segurança Rodoviária

Atividades realizadas no âmbito da profissão de Mergulhador(a)



Figura 32- Criança a pintar o fundo do mar Figura 33- Crianças a decorar o trabalho com areia



Figura 34- Desenhos do fundo do mar



Figura 35 – Criança a brincar com as barbatanas construídas



Figura 36- Visualização do vídeo e diálogo sobre o(a)mergulhador(a)

Atividade de Expressão Musical e Atividade de Expressão Dramática



Figura 37- Atividade de Expressão Musical



Figura 38- Criança a representar a profissão de jornalista



Figura 39- Criança a representar a profissão de escritor(a)

Apêndice VIII – Registo Fotográfico da Divulgação do Projeto de EPE

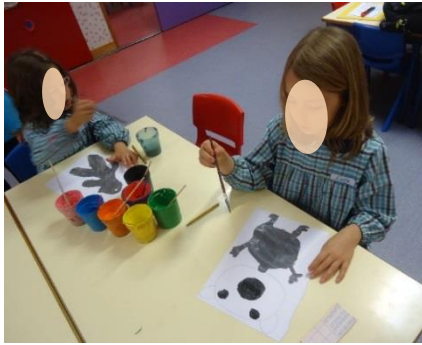


Figura 1- Decoração do Convite



Figura 2- Convite à Comunidade Escolar



Figura 3- Apresentação do projeto à Sala 1



Figura 4- Apresentação do livro do projeto à Sala 1



Figura 5- Poema de divulgação à Sala 1



Figura 6- Visitantes da exposição

Apêndice IX – Teia de Ideias – “O que envolve o Sistema Solar?”

O que é que envolve o Sistema Solar?

O que queremos saber?

- Porque é que o planeta terra tem pessoas?
- Porque é que os nuvens rodam à volta da Terra?
- Porque é que a terra é o maior planeta?
- Porque é que a terra gira à volta do sol?
- Porque é que os planetas não redondos?
- Porque é que não há oxigénio nos planetas?
- Porque é que Marte é vermelha?
- Porque é que Júpiter tem os anéis?
- Os planetas têm lava?

Como vamos saber?

- Experiências.
- Pensar.
- Televisão.
- Revistas.
- Jogos.
- Livros.
- Internet.
- Enciclopédias.
- Páginas de Estudo.

O que queremos fazer?

- Construir um vulcão
- Fazer um teatro.
- Desenhos sobre os planetas.
- Maquete dos planetas.
- Construir um planeta (barras, materiais reciclados)

O que já sabemos?

- O sol é quente.
- O sol explode.
- Os planetas flutuam por causa da gravidade.
- Júpiter é o planeta mais fco.

O que queremos saber?

- Porque é que a lua tem aquelas formas?
- Porque é que as estrelas existem?
- Porque é que o céu é azul?
- Porque é que um trovão faz tanto barulho?

O que queremos fazer?

- Porque é que o sol também arde?
- Porque não conseguimos ver o sol?

Lições de Ciências, 1º e 4º anos / 2015

Apêndice X – Registo Fotográfico do Projeto de 1.º CEB



Figura 1 - Construção da teia em papel de cenário



Figura 2 - Pesquisa nos computadores



Figura 3 - Pesquisa nos livros

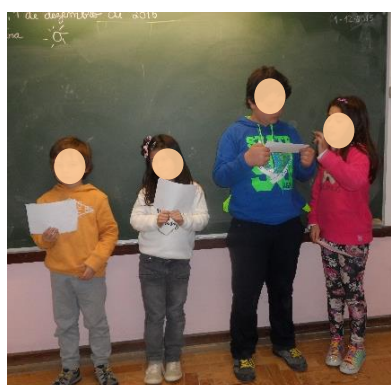


Figura 4 - Partilha das pesquisas



Figura 5 - Visionamento do Vídeo dos planetas



Figura 6 - Montagem do puzzle do planeta



Figura 7 - Decoração com pedaços de papel



Figura 8 – Montagem do Livro dos Planetas (Flanelógrafo)

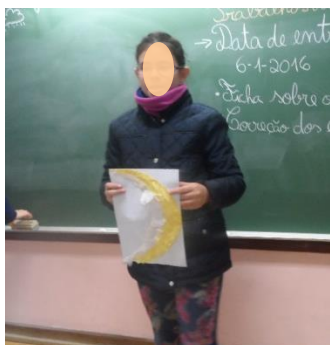


Figura 9 - Aluna a apresentar trabalho



Figura 10 - Exemplo de um trabalho apresentado



Figura 11 - Construção do vulcão



Figura 12 - Experiência do vulcão



Figura 13 - Pintura dos Planetas



Figura 14 - Alunos a terminar a maquete



Figura 15 - Lançamento do Balão



Figura 16 - Observação do Balão



Figura 17 – Escolha do logótipo

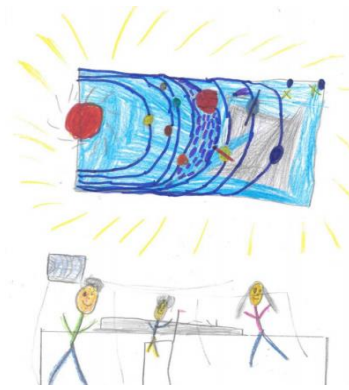


Figura 18 - Ilustração de uma das atividades do projeto para o jornal



Figura 19 – Redação de uma notícia para o jornal



Figura 20 - Visualização do filme no Planetário



Figura 21 - Observação do Sol



Figura 22 - Simulação do Impacto de um Meteorito



Figura 23 - Verificação do peso em Marte



Figura 24 - Explicação das Estações do Ano



Figura 25 - Verificação do Volume de Júpiter



Figura 26 - Avaliação da Visita de Estudo



Figura 27 - Realização dos cartazes da divulgação



Figura 28 - Organização da exposição



Figura 29 - Cartaz à entrada da escola



Figura 30 - Alunos a visitarem a exposição



Figura 31 - Visita dos familiares à exposição



Figura 32 - Entrega dos Certificados de Participação

Apêndice XI – Abordagem de Mosaico - Conversas

Conversa com a criança AC

E - Gostas de estar no jardim de infância?

AC – Sim.

E - Porquê?

AC – Gosto de brincar.

E – Mais alguma coisa?

AC – Sim, gosto de brincar no recreio e de trabalhar.

E- Quais são os espaços que conheces no jardim de infância?

AC – A sala, o recreio e mais nada.

E – Mais nada, não conheces mais nenhum? De onde é que vens agora?

AC – No refeitório e no salão.

E – Afinal conheces mais! Quando tu viste para a escolinha já estava tudo assim ou mudaram alguma coisa?

AC – Estava tudo no sítio.

E – Qual é o espaço que tu gostas mais?

AC – O recreio, a sala e o salão.

E - Deste a tua opinião sobre a organização dos espaços do JI?

AC – “Estava tudo no sítio como está.”

E - Qual deles gostas mais?

AC – O recreio, a sala e o salão.

E - Porquê?

AC – Porque no recreio eu gosto de brincar.

E – E a sala porque é que tu gostas?

AC - Porque gosto de trabalhar e fazer jogos difíceis.

E – E o salão porque é que gostas?

AC – Gosto de brincar.

E - Como é que te sentes nestes espaços?

AC – Bem.

E – Qual é o espaço que tu gostas menos?

AC – Gosto de todos.

E - Qual é a área que tu mais gostas na sala?

AC – Gosto do computador e dos legos e da área da escrita.

E – Qual é a área que tu não gostas tanto?

AC – A casinha.

E – O que é que gostavas de ter na casinha para gostares mais?

AC – Gostava que tivesse mais cores.

E - Como é que te sentes nesse espaço?

AC – Bem.

Conversa com a criança AO

E – Gostas de vir à escolinha?

AO – Gosto.

E – Porquê?

AO - Posso aprender a escrever e a ler.

E – E mais?

AO – E depois posso trabalhar. Posso ser professor, ou posso trabalhar no banco.

E – Então tu gostas de vir para a escolinha para teres uma profissão quando fores grande. É isso?

AO – Sim. Eu quero andar no banco do meu pai.

E – Quais são os espaços que tu conheces aqui na escolinha?

AO – A sala 2, a outra, a escola primária.

E – E mais espaços? Já disseste que há a sala 2, a sala 1 e quais é que há mais?

AO – eeeeeeh.

E – Andas sempre na sala 2 e na sala 1, não vais a mais lado nenhum?

AO - No refeitório, no salão.

E – Há mais afinal.

AO – Eu ando a brincar. Na selva... na casinha.

E – E não há mais espaços?

AO – Lá fora.

E – Quando vieste para a escolinha a sala já estava assim arrumada ou mudaram alguma coisa?

AO – Já estava assim arrumada.

E – E o salão?

AO – Também

E - Dos espaços que tu disseste qual é que tu gostas mais?

AO – O espaço todo.

E – Um que tu gostes mais?

AO – A minha sala e também lá fora.

E – Porquê?

AO – Dá para eu brincar.

E – É só por causa disso que tu gostas da sala e lá fora?

AO – E também gosto de estar aqui no salão a brincar, a fazer um pássaro.

E – E qual é o espaço que tu gostas menos?

AO – Gosto mais ou menos do refeitório.

E – Porquê?

AO – Porque fazem muito barulho e a C. (assistente operacional) zangasse.

E – Achas que podias mudar alguma coisa no refeitório para gostares mais dele?

AO – Que os meninos não fizessem barulho.

E – E na escolinha toda, mudavas alguma coisa?

AO – Gosto de tudo assim.

Conversa com a criança AD

E - Gostas de estar aqui no jardim de infância?

AD – Sim.

E – Porquê?

AD – Porque eu gosto de fazer trabalhos.

E – E mais?

AD – Porque a escola é divertida.

E – Ai que bom. Como é que tu te sentes aqui na escola?

AD – Sinto-me bem. Mas às vezes quando o G se porta mal fico um bocadinho triste.

E – Pois, ele às vezes porta-se mal. Temos que ignorar. Então diz-me uma coisa AD aqui no jardim de infância que lugares, que espaços, é que tu conheces ?

AD – Anh?

E – Que espaços? Por exemplo, a nossa sala é um espaço. Que mais espaços é que tu conheces?

AD – O salão, lá fora, a sala, o refeitório.

E – Estás-te a esquecer de um. Vais todos os dias! Antes de comer...

AD - A casa de banho.

E – Estás aqui à muito tempo na escolinha?

AD – Algum tempo.

E – E quando tu vieste para cá a sala era assim ou mudou alguma coisa?

AD – Era diferente.

E – Como é que era diferente?

AD – Era...

E – Quem é que costuma enfeitar a sala?

AD – Os meninos.

E – E o que é que os meninos fazem?

AD – Podem subir a uma cadeira e podem por as serpentinas no ar.

E – E os desenhos para enfeitar, quem é que faz?

AD – São os meninos.

E – E quem é que diz aos meninos para fazer?

AD – A G.

E – Mas é a G . que tem as ideias ou são os meninos que pedem para fazer?

AD – São os meninos que pedem à G. para fazer.

E – Destes espaços que tu disseste qual é que tu gostas mais?

AD – É o salão.

E – Porquê?

AD – Porque o salão tem muitos brinquedos.

E – E qual é aquele espaço que tu gostas menos?

AD – É da casa de banho.

E – Porquê?

AD – Porque a casa de banho não tem assim tantos espaços.

E – E o que é que tu gostavas de mudar na nossa sala? Ou de acrescentar? Punhas lá alguma coisa?

AD – Sim.

E – O quê?

AD – Podia comprar uma almofada.

E – E punhas onde?

AD – Punha na mantinha.

E – Mas já tem lá almofadas.

AD – Sim, mas eu comprei uma.

E – E mais? Por exemplo na casinha. O que é que tu mudavas ou punhas lá de novo?

AD – Punha mais um fato.

E – De quê?

AD – Um fato de bailarina.

E – E mais?

AD – Mais nada.

E – E nos jogos? Mudavas alguma coisa? Punhas alguma coisa?

AD – Eu gosto de fazer jogos.

E - Mas punhas alguns jogos novos lá?

AD – Não.

E – E aqui no salão? O que é que tu mudarias?

AD – Mais uma almofada daquelas.

E – Para quê?

AD – Para só mais uma.

E – E no refeitório mudavas alguma coisa?

AD – Não.

E – E na casa de banho? Disseste que ela era pequenina. Gostavas que ela fosse maior?

AD – Gostava.

E – O que é que gostavas mais de alterar aqui no jardim de infância?

AD – Gostava de mudar... Por uns baloiços.

E – Mais baloiços no parque?

AD – Sim. Uns baloiços de segurar e andar para trás. Seguramos numa coisas e depois está a balançar.

E – E mais? Não achas que o espaço é pequenino para tantos meninos no intervalo ou achas que está bom assim?

AD – Está bom assim.

E – E para além dos baloiços punhas mais algumas coisa?

AD – Podíamos fazer um cantinho de campo de futebol para os meninos.

E – E para as meninas?

AD – Para as meninas podíamos fazer um cantinho para as meninas brincarem.

E – Ao quê?

AD – A brincarem no jogo que elas quiserem.

E – E gostavas de mudar mais alguma coisa?

AD – Está bom assim.

Conversa com a criança Ag

E – Gostas de estar aqui no jardim de infância?

Ag – Sim.

E – Porquê?

Ag – Porque faço os trabalhos e também faço jogos.

E – E daqui do jardim de infância quais são os espaços que conheces?

Ag – eeeh.

E – Os espaço é por exemplo este espaço, a sala. Pode ser a sala, o salão.

Que espaços é que conheces?

Ag - eeeh.

E – O refeitório conheces?

Ag – Sim.

E – E mais?

Ag – E a casinha.

E – E a casa de banho não é um espaço? Conheces?

Ag – Sim.

E – E mais? Que espaços? Achas que o parque é um espaço?

Ag – Sim.

E – Estás à muito tempo na escolinha?

Ag – Sim.

E – Desde os quantos anos?

Ag – Desde os cinco.

E – E lembraste quando vieste par cá a sala onde estamos agora já estava assim?

Ag – Não.

E – Então o que é que mudou?

Ag – Aquela coisa.

E – Está igual ao que estava quando vieste?

Ag – Sim.

E – Tu costumavas enfeitar a sala com a educadora?

Ag – Não.

E – Então quem é que enfeita?

Ag – A S e a MM.

E – São elas que enfeitam a sala?

Ag - Sim.

E – Então e daqueles espaços que tu me disseste, a sala 1, a sala 2, o salão, o parque. Deste espaços qual é o que tu gostas mais?

Ag – Lá fora.

E – Porquê?

Ag – Porque tem muito espaço para brincar.

E – E destes espaços qual é o que tu gostas menos?

Ag – Do refeitório.

E – Porquê?

Ag – Acho que tem muitos meninos.

E – E fazem barulho é?

Ag – Sim.

E – E tu não gostas?

Ag – Sim, não gosto.

E – O que é que tu mudarias na tua sala? Mudarias ou acrescentarias alguma coisa?

Ag – Nos jogos.

E – O que é que tu gostavas de lá ter?

Ag – Alguns jogos com peças.

E – E na casinha o que é que tu mudavas? O que lá punhas de novo?

Ag – Punha o computador.

E – Punhas os computadores!?! Verdadeiros ou de brincar?

Ag – De brincar.

E – Aqui no salão ou ali no refeitório gostarias de ter alguma coisa de novo?

Ag – Não.

Conversa com a criança C

E -Gostas de estar no jardim de infância?

C – Sim.

E - Porquê?

C – Gosto de fazer trabalhos da escola e também gosto de brincar com a L.

E- E dos outros meninos?

C – Só gosto da S. e da MM.

E – Mas temos de gostar de todos os meninos. São todos nosso amigos não é?

C – Sim. Brinco com a MN algumas vezes.

E – E o que é que gostas mais de fazer no jardim?

C – Gosto de brincar no salão.

E - Que lugares, que espaços tu conheces aqui no teu jardim de infância?

C – A sala 1 e a sala 2.

E – Onde é que costumavas almoçar?

C – No refeitório.

E – O refeitório é um espaço. Que outros espaços é que há aqui?

C- Há também a casa de banho e o baloiço.

E – O baloiço está no espaço exterior.

C – Às vezes na sala cantamos músicas.

E – Quando vieste para o jardim ajudaste a educadora a decorar a sala, deste a tua opinião?

C – Sim.

E – O que é que fizeram?

C – Fizemos as coisas que estavam lá fora.

E – Que coisas?

C – O que está pendurado

E – Mas na sala, mudaram alguma coisa ou já estava assim?

C – Já estava assim.

E – Dos espaços que disseste qual é que gostas mais?

C – Gosto da sala com vocês.

E – Porquê?

C – Na sala sinto-me melhor e também gosto de brincar lá na sala no computador.

E – Qual é o sítio que gostas menos?

C – Nesta sala (salão).

E – Porquê?

C – Fazem muito barulho. Quando chegamos e quando é a música nós estamos sempre a fazer barulho.

E – E dentro da sala qual é o sítio que não gostas de estar?

C – Na casinha.

E – O que mudavas na casinha para gostares mais?

C – Gostava que tivesse um animal.

E – Que animal?

C – Um cão.

E – E como é que podíamos arranjar esse cão?

C – Comprava-se numa loja de brincar.

E – E gostavas de mais coisas?

C – Gostava que a casinha tivesse uma porta. E também gostava que tivesse janelas. Também gostava que tivesse bebés.

E – A casinha não tem bebés?

C – Tem. Mas bebés vestidos não despídos.

E – Os bebés da casinha não têm fatos?

C – Têm mas só são pequenos.

E – Gostavas de mais alguma coisa na casinha?

C – Também gostava que tivesse uma chave na porta.

E – Mudavas mais alguma coisa na escola?

C - Eu não gostava que a casa de banho estava assim como ela está.

E – Então e o que é que tu mudavas para gostares?

C – Gostava que a casa de banho tivesse sabonete.

E – Mas a casa de banho não tem sabonete?

C – Mas o outro não tem. Há outra coisa que há mas não tem.

E – E mudavas mais alguma coisa?

C – Mudava esta sala.

E – O que é que mudavas nesta sala?

C – Mudava os cabides para a sala 1 e os cabides da sala 1 ficavam aqui.

Queria mudar.

E – Porque é que querias mudar isso?

C – Porque assim a sala 2 (a sala da criança) despachava-se mais rápido e a sala 1 despachava-se mais devagar.

E – Na sala mudavas alguma coisa?

C – Sim.

E – O quê?

C – Mudava os legos.

E – O que é que tu fazias aos legos?

C – Porque eles estão no meio.

E – Onde é que os metias?

C – Metia-os na ponta.

E – Que ponta?

C – Na ponta onde está... ao pé do computador.

E – E não estão ao pé do computador?

C – Não.

E- Mas não está lá a mercearia?

C – Tirava-se e punha-se ao pé da casinha.

E – E tu gostas da mercearia?

C – Não.

E – Porquê?

C – Porque ela tem sempre comida e depois os meninos que vão para a casinha não dão dinheiro.

E – E o que é que punhas na mercearia para gostares mais?

C – Dinheiro. E a casinha também tinha dinheiro.

E – E onde é que guardavam o dinheiro?

C – Guardávamos numa bolsinha daquelas do chocolate e assim era a carteira do dinheiro.

E – E o que mudavas mais?

C – Mais nada.

E – Gostas do refeitório?

C – Não. A escola primária chega e faz muito barulho.

Conversa com criança D

E - Gostas de estar no jardim de infância?

D – Sim.

E - Porquê?

D – Gosto de fazer os trabalhos da escola.

E - Que lugares, que espaços tu conheces aqui no teu jardim de infância?

D – Os computadores.

E – Não são objetos. O Computador é um objeto.

D – A pista.

E – Também não é um espaço. Esta sala é um espaço.

D – A sala 1 e a sala 2.

E – Onde é que costumavas almoçar?

D – No refeitório.

E – O refeitório é um espaço. Que outros espaços é que há aqui?

D - Há também a casa de banho e também há o escorrega.

E – O escorrega está no espaço exterior.

D – Nós às vezes na sala fazemos algumas coisas com instrumentos.

E – Quando vieste para o jardim ajudaste a educadora a decorar a sala, deste a tua opinião?

D – No carnaval fizemos desenhos com fitas, depois a G. mandou trazer fitas para mandarmos lá fora.

E – Mas na sala, mudaram alguma coisa ou já estava assim?

D – Já estava assim. Nós só mudámos se era dia das bruxas nós pusemos bruxas, se era dia do carnaval nos púnhamos fitas. Nós fazemos desenhos, da história do Coelho Branco e do Sapo.

E – Dos espaços que disseste qual é que gostas mais?

D – Da sala.

E - Porquê?

D – Porque gosto do computador, dos legos e da casinha.

E – Gostas de estar sozinho no computador... gostas de estar acompanhado?

D – Às vezes gosto de estar acompanhado, porque às vezes quando alguns meninos são mais pequenos eles não sabem e eu tenho que ir lá ou outra gente mais velho

E – Qual é o espaço que tu gostas menos?

D – Lá fora, porque é só para pequeninos. Os baloiços é fácil.

E – Qual é o sítio que gostas menos na sala?

D- Gosto de tudo.

E – Disseste que o parque era o espaço que tu menos gostavas porque era tudo fácil. O que é que gostavas que lá tivesse?

D – Mais coisas.

E – Como por exemplo o que é que tu gostavas?

D – Um baloiço muito grande que fosse difícil.

E - E mais?

D – Mais nada.

E – Como é que tu gostavas que esse baloiço fosse?

D – Com água.

E – Com água!?

D – Para nadar. Um escorrega com um jacuzzi.

E – E achas que isso era possível ter cá na escola?

D – Era fácil.

E – Então como é que nós fazíamos?

D – Púnhamos escadas e depois assim, vuuuu, vuuuu e depois caíamos e entrávamos na água.

E – Então e no inverno como é que fazíamos?

D – No inverno está muito calor não está?

E – Não, no inverno está frio.

D – Fechava o parque e o escorrega e depois já não tinha frio. Porque eu queria que o escorrega fosse de água quente.

E – E mudavas mais alguma coisa na escola?

D – Não.

Conversa com a criança G

E - Gostas de estar no jardim de infância?

G – Eu gosto.

E – Porquê?

G – Para brincar.

E – Só?

G – Para vir trazer o meu mano à escola?

E – E mais alguma coisa?

G – Para fazer alguns trabalhos.

E – Não gostas de fazer os trabalhos todos?

G – Gosto de fazer alguns.

E – Quais são os espaços que tu conheces aqui na escolinha?

G – Olha no refeitório, no salão, ali no corredor.

E – Só há estes espaços na escolinha?

G – Também há a pista.

E – Mas a pista está no salão.

G – Na sala.

E – E só há uma sala?

G – Não, há duas salas.

E – E só há estes espaços?

G – Não. Lá fora.

E – Boa. E cá dentro não há mais?

G – Ali no telheiro.

E – Não sabes mais?

G – (acena com a cabeça dizendo que não)

E – Quando tu vieste para a escolinha as coisas já estavam assim ou tu deste a tua opinião? Mudaram alguma coisa com a educadora?

G – Algumas coisas estavam assim. Trocaram o quadro.

E – Qual quadro?

G – O quadro dos peixes.

E – Qual quadro dos peixes?

G - Onde estão os peixes.

E – O aquário dos peixes?

G – Sim. O outro tinha vidro e este já não tem.

E – Mas este aquário também tem?!

G – Não, não este não tem em cima.

E – Se calhar tiraram o vidro de cima. Mas mudaram alguma coisa?

G – Não me lembro.

E – E aqui (salão) estava diferente?

G – Estava, porque a casinha não estava no mesmo sítio.

E – Então onde estava a casinha?

G – Estava no lugar da pista.

E – E porque é que mudaram?

G – Não sei.

E – Tu disseste muitos espaços. Desses espaços qual é o que tu gostas mais?

G – É lá fora.

E – Porquê?

G - Porque gosto de brincar.

E - Gostas de brincar a quê?

G – Às corridas.

E – E qual é que tu gostas menos?

G – Gosto de tudo.

E – E na sala qual é o cantinho que tu gostas menos?

G – Nenhum.

E – Que cantinhos é que tu conheces na sala?

G – Casinha.

E – E tu gostas da casinha?

G – Não.

E – Mas tu disseste que não havia nenhum que gostasses menos. Na sala qual é a área que tu gostas menos?

G – É o computador.

E – Não gostas de ir para o computador?

G – Não gosto assim tanto.

E – Porquê?

G – Não sei.

E - E onde é que tu gostas mais de brincar na sala?'

G – Os legos.

E – Porque é que gostas de brincar nos legos?

G – Porque gosto.

E – O que tu mudavas no jardim de infância?

G – Nada.

Conversa com a criança La

E – L diz-me uma coisa gostas de estar aqui na escola?

La – Gosto.

E – Porquê?

La – Gosto muito de brincar.

E – E mais?

La – Gosto de brincar com a MM, com a C, a S e a JC.

E – Aqui na escolinha quais são os espaços que tu conheces?

La – Conheço o salão, a casa de banho, conheço as salas, conheço... e conheço também o refeitório.

E – E ali a cozinha não conheces?

La – Sim.

E - E tu estás aqui na escolinha há quanto tempo L? Eras pequenina quando vieste aqui para a escolinha?

La – Tinha quatro anos.

E – E agora tens quantos anos?

La – Seis.

E – Então estás aqui à dois anos.

La – Sim.

E - E tu quando veste para aqui a sala era igual como está agora ou era diferente?

La – Como está agora.

E – Gostas da forma como a tua sala está decorada?

La – Gosto.

E – Quem é que faz a decoração?

La – Faz a sala do L.

E – E quem é que pensa nas ideias? Quem é que dá as ideias para decorar a sala?

La – Os meninos e a professora.

E – Em conjunto?

La - Alguns meninos dizem e a professora também diz.

E – E depois a professora o que é que faz? Diz-vos para vocês fazerem algumas coisa?

La – Sim, como o Dia da Mãe.

E – Dos espaços que tu disseste, o refeitório, lá em baixo o parque, as salas. Qual é aquele em que tu te sentes melhor?

La – Na rua e também na sala.

E – Porquê?

La – Na rua pode-se brincar e na sala faço trabalhos.

E – E desses espaços qual é que tu menos gostas? Aquele que te faz sentir menos bem.

La – O refeitório, há muito barulho.

E – O que é que tu mudavas no refeitório?

La – Acho que está bem assim.

E – E aqui no salão se tu pudesses mudar alguma coisa o que é que tu mudavas?

La – Nós fazemos desenhos ali.

E – Estão muito bonitos. O que é que tu mudavas aqui?

La – Nada.

E – E na nossa sala, o que é que tu mudavas? Por exemplo, no cantinho da casinha onde estavas.

La – Nada.

E – Gostas de tudo assim? E na área da matemática?

La – Também está bem assim.

E – E o que é que mudavas mais aqui no jardim? Por exemplo ali no parque o que é que mudavas?

La – Nada.

E – Está tudo bem assim? Gostas de tudo como está?

La - Sim.

E - O que é que gostas mais de fazer na sala? Dos espaços todos o que é que gostas mais?

La – Gosto de todos. Gosto menos da casinha porque depois temos de arrumar.

Conversa com a criança Le

E – Gostas de estar no jardim de infância?

Le – Sim.

E – Porquê?

Le – Porque é para aprender.

E – E mais? Gostas de brincar, estar com os teus amigo?

Le – Sim, brincar.

E – Que espaços aqui do jardim de infância é que tu conheces?

Le – Nenhum.

E – Então a nossa sala, a Sala 2, não é um espaço?

Le – É.

E – E que mais espaços como esse é que conheces aqui no jardim?

Le – Baloios.

E – Sim.

Le – O escorrega.

E – Sim, o parque lá em baixo. E que outros espaços é que tu conheces?

Le – A sala.

E – Mais?

Le – O salão. A cozinha.

E – Estás aqui na escolinha à muito tempo?

Le – Sim.

E – E quando tu vieste para cá a sala era a igual ou está diferente?

Le – É igual?

E – E tu ajudas a educadora a decorar a sala?

Le – Não.

E – Então quem é que ajudou? Ela fez sozinha?

Le – São as auxiliares.

E – Dos espaços que tu disseste qual é aquele que tu mais gostas?

Le – Parque.

E – Porquê?

Le – Para brincar muito.

E – Qual é aquele que tu menos gostas?

Le – É da cozinha.

E – Porquê?

Le – Porque é muito pequenina.

E – Gostavas que ela fosse maior?

Le – Sim.

E – Na nossa sala, na sala 2, o que é que gostavas de mudar?

Le – Gostava de mudar...

E – Por exemplo na casinha o que é que gostavas de mudar?

Le – A mesa.

E – Porquê?

Le – Porque sim.

E – E mais alguma coisa?

Le – Mais nada.

E – E nas outras áreas?

Le – Mais nada.

E – E aqui no salão? Gostavas de ter aqui alguma coisa de novo?

Le – Sim.

E – O quê?

Le – Não sei.

Conversa com a criança MM

E – Gostas de estar no jardim de infância?

MM – Sim

E – Porquê?

MM – Porque gosto de aprender.

E – Aqui na escolinha que espaços é que tu conheces?

MM – As salas.

E – E mais?

MM – O salão, o recreio, o campo de futebol, a cozinha e a casa de banho.

E – Desses espaços qual é que tu gostas mais?

MM – Gosto mais da sala.

E – E porque é que gostas mais da sala?

MM – Porque é onde nós temos mais... é onde nós temos desenhos para fazer, podemos pintar, podemos ler, podemos brincar.

E – E tu gostas de fazer essas coisas todas!?

MM – Sim.

E – E como é que tu te sentes nesse espaço?

MM – Bem.

E – Qual é o sítio que tu gostas menos?

MM – Se calhar a cozinha.

E – Porquê?

MM – Porque não gosto de ouvir muito barulho lá.

E – Então se fizessem menos barulho tu já gostavas?

MM – Sim.

E – Quando tu vieste para cá a sala já estava assim. Já estava tudo naqueles lugares ou estava diferente?

MM – Estavam iguais.

E – Não houve nada novo que puseram?

MM – Ah o rato.

E – Qual rato?

MM – O do computador.

E – O que tem o rato do computador?

MM – Estava estragado e depois compraram outro.

E – E na sala o que é que tu mudavas?

MM – Se calhar punha os computadores onde está a casinha e a casinha onde estão os computadores.

E – Porquê?

MM – Porque temos mais espaço ali.

E – Achas que do outro lado há mais espaço e a cozinha tem pouco espaço é isso?

MM – É que a casinha tem espaço mas eu gostava mais que tivesse do outro lado, ao pé da área das ciências.

E – Gostavas que algum desses espaços tivesse mais alguma coisa?

MM – Sim.

E – O que é que gostavas de ter mais?

MM – Gostava de ter sofás.

E – Onde?

MM – Na área das ciências.

E – Para quê?

MM – Para nos sentarmos em vez de cadeiras. Já temos cadeiras na área dos livros.

E – E na rua mudavas alguma coisa?

MM – Não, está bem.

E – Não gostavas de ter mais nada para brincar na rua?

MM - Baloços.

E – Que baloiços? Já lá há baloiços ou não?

MM – Há só um.

E – E mais alguma coisa?

MM – Acho que está tudo bem. Lá fora podia haver mais flores, mais plantas. Mais nada.

Conversa com a criança MN

E – Gostas de vir ao jardim de infância?

MN – Sim.

E – Porque é que gostas de vir ao jardim de infância?

MN – Porque é giro.

E – E mais?

MN – Tem muitos brinquedos.

E – A escolinha tem muitos espaços. Que espaços é que tu conheces no jardim de infância?

MN – A cozinha.

E – E mais espaços?

MN – Ali (aponta para o refeitório).

E – Sim.

MN - Aqui a sala (salão), ali a sala (sala 2), a sala 1 a casa de banho e a rua.

E – Muito bem. E desses espaços todos qual é que tu gostas mais?

MN – A rua.

E – Porque é que tu gostas mais da rua?

MN – Porque há muito espaço.

E – Como é que tu te sentes na rua?

MN – Gosto.

E – E como é que tu te sentes?

MN – Muito bem.

E – Quando tu vieste para cá a sala já estava assim ou havia alguma coisa diferente?

MN – Eram as coisas diferentes.

E – O que é que era diferente?

MN – A cama.

E – Porque é que a cama era diferente?

MN – Porque tinha lençóis diferentes. Alguns eram... dois eram iguais e aquele lençol que tinha bonecos não era igual.

E – E mais coisas na escola que eram diferentes?

MN – A tabela.

E – Qual tabela?

MN – A tabela para pormos a área.

E – Não havia essa tabela?

MN – Havia.

E – Então mas era outra, é isso?

MN – Não.

E – Então?

MN - Era aquela que pomos as áreas para irmos às áreas que quisermos?

E – Foram vocês que fizeram essa tabela?

MN – Eu não.

E – Já estava cá?

MN – Sim.

E – Então e qual é o espaço que tu gotas menos?

MN – Esta sala (salão).

E – Não gostas de estar nesta sala?

MN – Gosto.

E – Mas não gostas muito, é isso?

MN – Sim.

E – Porquê?

MN – Ali.

E – Porque é que tu não gostas ali?

MN – Dos computadores porque aquele não dá.

E – E o outro dá?

MN – Dá.

E – Então porque é que tu não gostas mais desta sala?

MN - hmmm.

E – O que é que tu não gostas na sala?

MN – eeeee...

E – O que é que tu trocavas na sala?

MN – Tirava as cartas do Pai Natal que estão penduradas.

E – Na casinha mudavas alguma coisa?

MN – Não.

E – E na mercearia?

MN – Queria que tivesse...

E – Mudavas alguma coisa nas construções?

MN – Não.

E – Gostas de tudo como está?

MN – Sim.

Conversa com a criança R

E – Gostas de estar na escolinha R?

R – Gosto.

E – Porquê?

R - Porque eu gosto de ser chefe de sala.

E – Mais?

R – Também gosto de sentar nas almofadinhas.

E – Gostas de estar na escolinha só por causa disso?

R – Não.

E – Então?

R – Também mais.

E – Porque é que gostas mais de vir à escolinha?

R – Porque também gosto de vir com a mamã e gosto que a mamã traz-me à escolinha e também eu gosto da G (educadora).

E – E quais são os espaços que tu conheces aqui na escolinha?

R – As áreas?

E – As áreas faz parte de um espaço que é a sala. Então há a sala, mais espaços? A sala onde vocês brincam e mais?

R – E também gosto de brincar nos legos.

E – Eu não estou a perguntar isso R. Estou a perguntar quais são os espaços que há. Há a sala onde tu brincas e mais?

R – Há os legos.

E – Sim, mas isso é uma área. Há vários espaços, há a sala 1, há a sala?

R – 2.

E – Mais?

R – Aqui nesta sala (salão).

E – E mais?

R – O refeitório. A Rua.

E – Quando tu vieste para a escolinha já estava tudo assim ou mudaram alguma coisa?

R – Mudaram alguma coisa.

E – Aqui nesta sala mudaram alguma coisa?

R – Mudámos.

E – Mudaram o quê?

R – Não mudámos nada.

E – E na sala da educadora G. mudaram alguma coisa ou estava tudo assim?

R – Estava tudo assim, não estava?

E – Eu não sei, tu é que sabes. Quando tu vieste para cá eu não estava cá. Como é que estava? Estava tudo igual?

R – Estava tudo igual.

E – Dos espaços que tu disseste qual é o que tu gostas mais?

R – Eu gosto da sala.

E – Porquê?

R – A sala é muito divertida e também gosto de brincar com o AC na sala.

E – Como é que te sentes na sala?

R – Bem.

E- Só te sentes bem?

R – Sinto-me também contente.

E – Qual é o espaço que tu gostas menos?

R – É o refeitório.

E – Porquê?

R – O meu mano não gosta de comer.

E – Porque é que não gostas do refeitório?

R – Porque não gosto de beber leite, entornar o leite.

E – Só por isso que não gostas do refeitório?

R – Sim. Eu também não gosto que as professoras se zanguem comigo.

E – No refeitório?

R – Sim.

E – E porque é que elas se zangam contigo no refeitório?

R – Elas não zangam.

E – Como é que tu te sentes no refeitório?

R – Bem.

E – Na escolinha mudavas alguma coisa?

R – Na escolinha nada.

E – Não gostavas de ter mais nada para brincar na sala, nem mais nada para lá fora?

R – Sim gosto, gostava de andar no camelo lá fora.

E – Gostavas de andar num camelo lá fora?

R – Sim.

E – Mas um camelo a sério ou um camelo a brincar?

R - Um camelo a brincar.

E – Então e como é que era esse camelo?

R – Era um camelo assim, com um baloiço assim e nós seguramos.

E – Como é que tu brincavas com ele?

R – Eu gostava de ter um camelo insuflável. Sabes para quê? Para andar nas ondas.

E – Mas era um camelo grande ou um camelo pequenino?

R – Grande.

E – Então e o que é que faziam no camelo?

R – Andávamos.

E – Andavam a fazer o quê?

R – Andávamos a fazer uma corrida.

E – Em cima do camelo?

R – Sim.

E – Mas o camelo andava ou como é que era?

R – Sabes como é. O senhor do camelo. O meu pai ia conduzir o camelo.

E – Mas o pai não podia estar cá na escola. Tu disseste que querias ter um camelo lá fora para brincar. E como é que era o camelo? Já disseste que era grande e insuflável, não é?

R – É.

E – E depois, sentavas-te em cima dele ou como é que era?

R – Era nas ondas.

E – Sentavas-te em cima dele?

R – Sim.

E – Mais alguma coisa que tu querias lá fora para brincar?

R – Eu gostava muito de brincar na foca (baloço). Mas não posso porque a foca está doente, está partida.

E – E gostavas que a foca fosse arranjada?

R – Mas não pode.

E – Pois pode.

Conversa com a criança S

E - Gostas de estar aqui na escola?

S – Gosto. Queria ficar mais um ano.

E - Porquê?

S – Por causa da piscina.

E – Vocês têm piscina?

S – Sim, eu tenho e depois não posso ir por causa do ouvido.

E – E por mais o quê?

S – Depois também podemos ir na outra escola.

E – Sim. Na outra escola também podes ir.

S - Sim.

E – E gostas de estar no jardim de infância por causa disso e mais?

S – Porque nós podemos brincar e também porque a professora é simpática.

E – Aqui na escolinha que espaços é que tu conheces?

S – A sala, o salão, o refeitório, lá em baixo (exterior) e a sala 1 e a cozinha.

E – Está a faltar um... vou-te dar uma pista. É onde tu vais todos os dias, normalmente vais a esse espaço quando vais lá para baixo, quando voltas lá de baixo, antes de ir comer.

S – À casa de banho.

E – Estas nesta escolinha há quanto tempo?

S – Há 3 anos.

E – É muito tempo. Lembraste quando vieste para cá?

S – Lembro.

E- A sala era igual como está agora ou era diferente?

S – Era igual.

E – E gotas da decoração da sala?

S – Sim.

E – Quem é que decora a sala?

S – A G. diz o que é para nós fazermos e depois a C. e quem está na sossa sala é que pendura.

E – E tu gotas de fazer esses trabalhos?

S – Gosto.

E – Porquê?

S – Porque eles são giros e também porque a professora manda.

E – Mas vocês dão ideias também? Ajudam a educadora a decidir?

S – Não. É a professora que decide.

E – E dos espaços que disseste, qual é o espaço que tu gostas mais?

S – Gosto mais de estar no salão.

E – Porquê?

S – Porque tem muitos mais sítios onde brincar.

E – O que é que tu costumavas fazer aqui no salão?

S – Costumo brincar e ver livros e jogar jogos.

E – Daqueles espaços todos que tu disseste qual é aquele que menos gostas?

S – Nenhum.

E – Do salão o que é que tu mudavas?

S – Mudava... as professoras é que mudavam.

E – Sim, mas se tu pudesses mudar alguma coisa o que é que tu mudavas?

S – Nada.

E – Deixavas tudo igual?

S – Sim.

E – E na tua sala o que é que alteravas?

S – hmhhh.

E – Gostas de todos os cantinhos?

S – Gosto.

E – E qual é aquele que gostas menos?

S – eeeeeh..

E – Qual é aquele que tu vais menos?

S – Para os legos.

E – Porquê? Não gostas dos legos?

S – Eu gosto mas é que assim temos de construir uma coisa, mostrar...

E – E tu não gostas muito?

S – Não.

E – E, por exemplo, no espaço da casinha o que é que tu mudavas lá?

S – Mais camas. Porque lá podem ir quatro e só lá está uma cama.

E – Na vossa sala o que é que mudavas mais?

S – Quando era pequenina trocava. Os jogos da direita trocava para a esquerda, os jogos da esquerda trocava para a direita.

E – Na sala o que é que mais gostas de fazer?

S – No computador.

E – O que é que gostas de fazer no computador?

S – Gosto de jogar.

E – Jogar o quê?

S – Jogar o jogo. Aquele jogo que eu estava a jogar no computador.

E – Aquele dos números?

S – Gosto mais do do corpo humano e daquele que eu estava a jogar.

E – No refeitório achas que podíamos mudar alguma coisa?

S – Nada.

E – E no parque, não acrescentarias nada? Achas que está tudo bem assim?

S – Mudava. Mudava o escorrega para os lados dos balancés e mudava os balancés para o lado do escorrega.

E – Porquê?

S – Porque assim ficava mais giro.

Conversa com a Mãe do AC

E - Acha que o AC gosta de vir ao jardim de infância?

Mãe AC – Gosta.

E – Qual o espaço que acha que o AC gosta mais?

Mãe AC - O recreio.

E – Porquê?

Mãe AC - Não há tanto o rigor nas regras.

E – Na sala qual é que acha que é a área que mais gosta?

Mãe AC - Na sala pode ter vários como as construções e o computador. É difícil porque ele fala um pouco de tudo.

E – E a que gosta menos?

Mãe AC - Possivelmente a casinha, mas já está a mudar um pouco devido à irmã.

E - O que mudava no jardim?

Mãe AC - Não mudava nada. Tem uma parte coberta, os baloiços que já estão um pouco velhos. A parte do campo de futebol poderia estar mais aberta aos mais novos. Ele gosta de futebol e o declive onde eles costumam brincar não é adequado, por isso alterava o tempo em cada espaço exterior.

Conversa com a Mãe da MM

E - Gosta do jardim de infância?

Mãe MM - Gosto muito do jardim de infância, acho que funciona bem, a sala está bem organizada e bem gerida.

E – Qual o espaço que acha que a sua filha gosta mais?

Mãe MM – A sala.

E – Porquê?

Mãe MM - Porque gosta da área de fazer desenhos e quando chega a casa gosta de continuar para oferecer aos amigos

E – E qual a área que acha que gosta menos?

Mãe MM – Se calhar o computador. Porque o feedback que tenho é que os jogos não são nada de especial e nem sempre funcionam bem.

E- O que mudava no jardim de infância?

Mãe MM - Gostava de um relvado no exterior. Mas considero que é utópico. Se houvesse ainda mais espaço seria melhor para as crianças correrem e se desenvolvessem mais ao nível motor, embora a minha filha não tenha qualquer dificuldade de locomoção.

Conversa com a Educadora

E - Considera que as crianças gostam de estar aqui no jardim de infância?

Ed – Acho que sim, acredito que todas elas gostem. Umas mais para brincar outras mais para trabalhar mas estou convencida que todas gostam.

E – Quais são os espaços que as crianças gostam mais?

Ed – Provavelmente a sala e o espaço exterior.

E – Porque é que considera isso?

Ed – A sala porque é o espaço onde eles estão diariamente e acabam por ter mais afinidades. Está o grupo, está o adulto com quem eles estão aqui todo o ano e isso acaba por ser um elo de ligação entre todos. O espaço exterior porque é um espaço onde eles andam à vontade, e brincam, e convivem também com a outra turma. Penso que serão estes dois.

E – E em relação às áreas?

Ed – Quais são as áreas que eles gostam mais?

E – Sim.

Ed – Das construções, legos e casinha.

E – Quais acha que são os espaços do jardim que elas menos gostam?

Ed – O refeitório.

E – Porque é que acha isso?

Ed – Porque é sempre um momento de confusão. Não só com eles mas depois também com os meninos da primária. É um sítio de barulho, é um sítio que alguns já não vão com muito prazer porque não gostam muito de comer e porque depois têm que comer o que lhes põem à frente e muitas vezes em casa comem aquilo que eles gostam. E têm que estar ali sentados à mesa coisa que muitas vezes também não acontece em casa. Tirando esse, outro, não sei. No outro dia houve alguém a dizer que a casa de banho estava a cheirar mal. Pode ser a casa de banho.

E – E o salão?

Ed – Se eles gostam do salão?

E – Sim.

Ed – Eu acho que sim. Acho que no geral gostam, apesar de ser um espaço onde eles não têm muita diversidade, acho que também gostam. Não o ponho no mesmo pé da sala. Mas se calhar a seguir à sala. Também não têm outros espaços, tirando a casa de banho e o refeitório. Acho que a seguir à sala e ao espaço exterior virá o salão, porque também é um espaço onde eles convivem com os meninos da sala 1. Por ordem será sala, espaço exterior, salão, depois os outros dois.

E – Acha que o espaço exterior está adequado às necessidades das crianças?

Ed – O espaço exterior tem o mínimo. Neste momento não reúne as condições de segurança necessárias. A câmara já está a par, a junta está a par, a associação de pais está a par. Eu acho que só quando fecharmos. Ainda hoje eu dizia à educadora A. que temos que vedar este espaço para ver se os pais tomam alguma atitude. Porque aquilo já não reúne condições de segurança. Porque aquilo já está a abanar e acho que é um espaço muito pobre porque são muitos meninos e não têm mais nada só têm aquilo.

E – O que é que gostava que houvesse mais para as crianças?

Ed – Gostava que houvesse por exemplo uns triciclos, que eles pudessem andar. Nós já pedimos também mas não vieram. E mesmo outros equipamentos

de exterior, coisas que eles pudessem trepar para além daqueles ferros. Outro tipo de estruturas.

E – E espaço verde?

Ed – O espaço verde se viesse a junta tratar dele. Agora se for um espaço verde para estar tudo assim. Para ter o tratamento que isto tem.

E – O que é que as crianças mudariam no jardim?

Ed – Dentro da sala?

E – Dentro da sala e no resto do jardim.

Ed – No jardim talvez o espaço exterior. Aqui dentro da sala talvez coisas para a casinha. Acho que a casinha está um pouco pobre.

E – O que é que gostava que tivessem mais na casinha?

Ed – Gostava que tivessem uma mobília de quarto com uma cómoda ou um roupeiro onde eles pudessem pendurar as coisas, porque andam ali umas coisas em cima das outras. Gostava que eles tivessem ali um cabidezinho para pendurarem os fatos que têm. Gostava de uma cadeirinha para as bonecas comerem sentadinhas à mesa. E depois ao nível dos utensílios. Acho que essa e área das escrita para mim são as mais pobres aqui da sala.

E – Eles vêm pouco para a área da escrita. Vão mais para ali (área dos jogos) do que para aqui (área da escrita).

Ed – É, aqui é quase mais obrigados.

E – Mas acha que eles se sentem bem aqui na sala?

Ed – Acho que sim, nem queria pensar que não se sentissem. Se não se sentissem bem aqui na sala era porque alguma coisa grave estava a acontecer porque é um espaço para onde eles vêm todos os dias, onde passam aqui tantas horas, nem queria pensar nisso.

E – E no jardim, assim em qualquer outro espaço sem ser na sala.

Ed – Eu acho que sim, pelo menos não vejo aqui ninguém a mostrar alguma dificuldade em ficar como eles manifestam inicialmente naquela fase de adaptação. Em que eles manifestam alguma recusa, alguns, mas depois à medida que eles se vão habituando vão gostando do espaço, vão gostando de aqui estar e depois já vêm naturalmente.

Apêndice XIII - Abordagem de Mosaico - Manta Mágica



Figura 1 – Construção da Manta Mágica

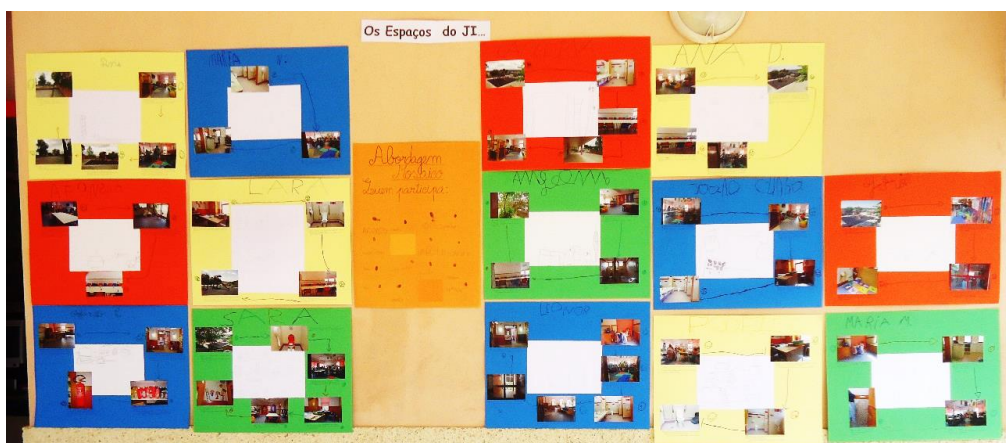
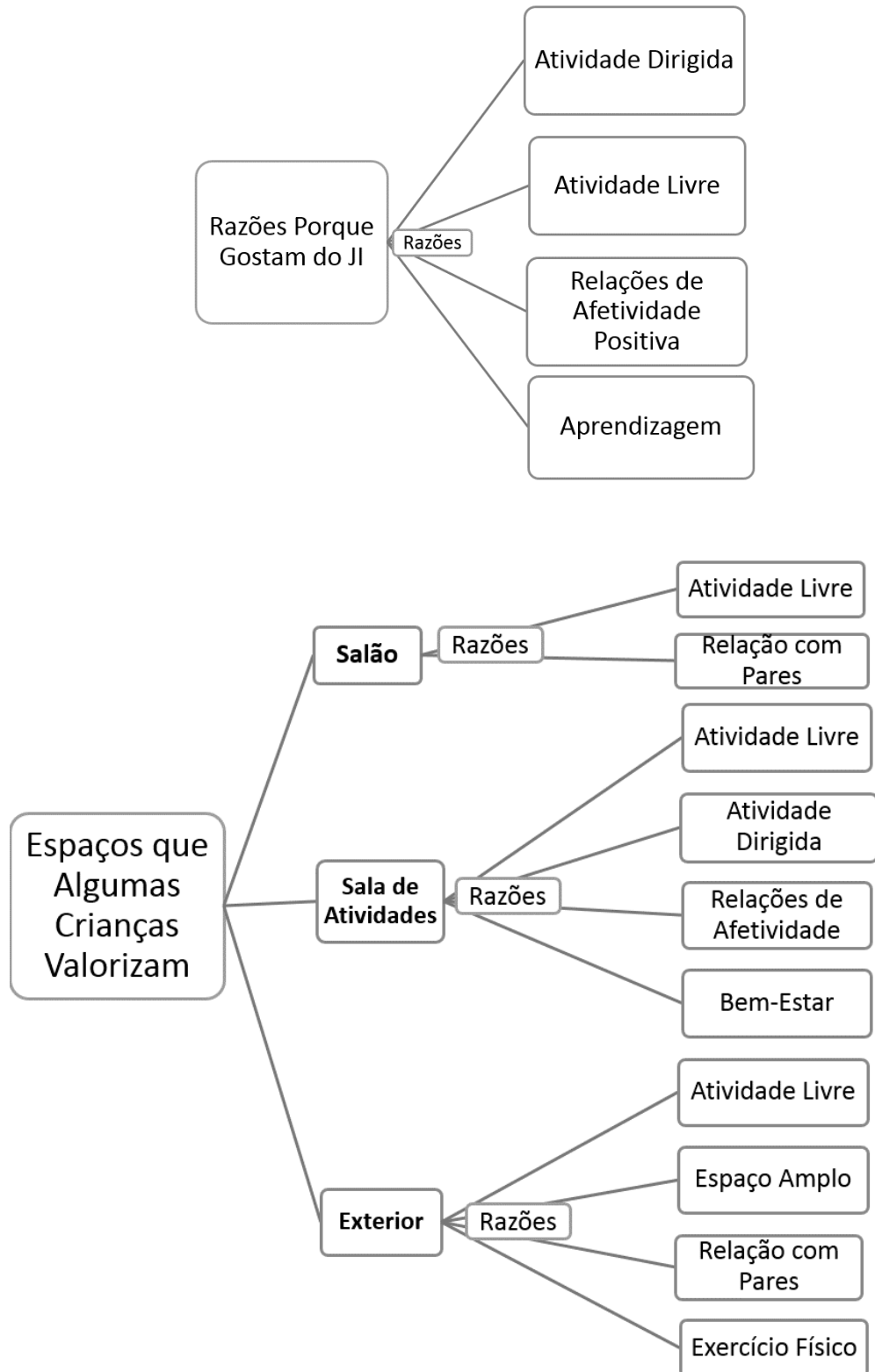
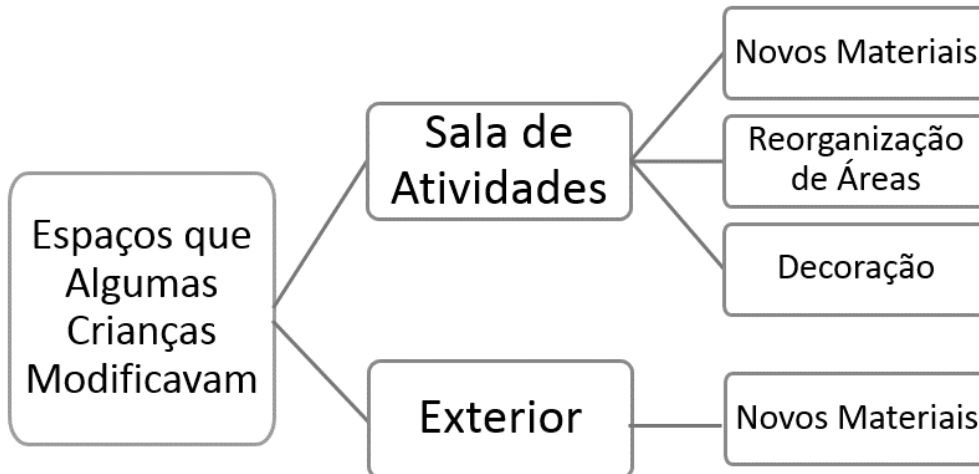
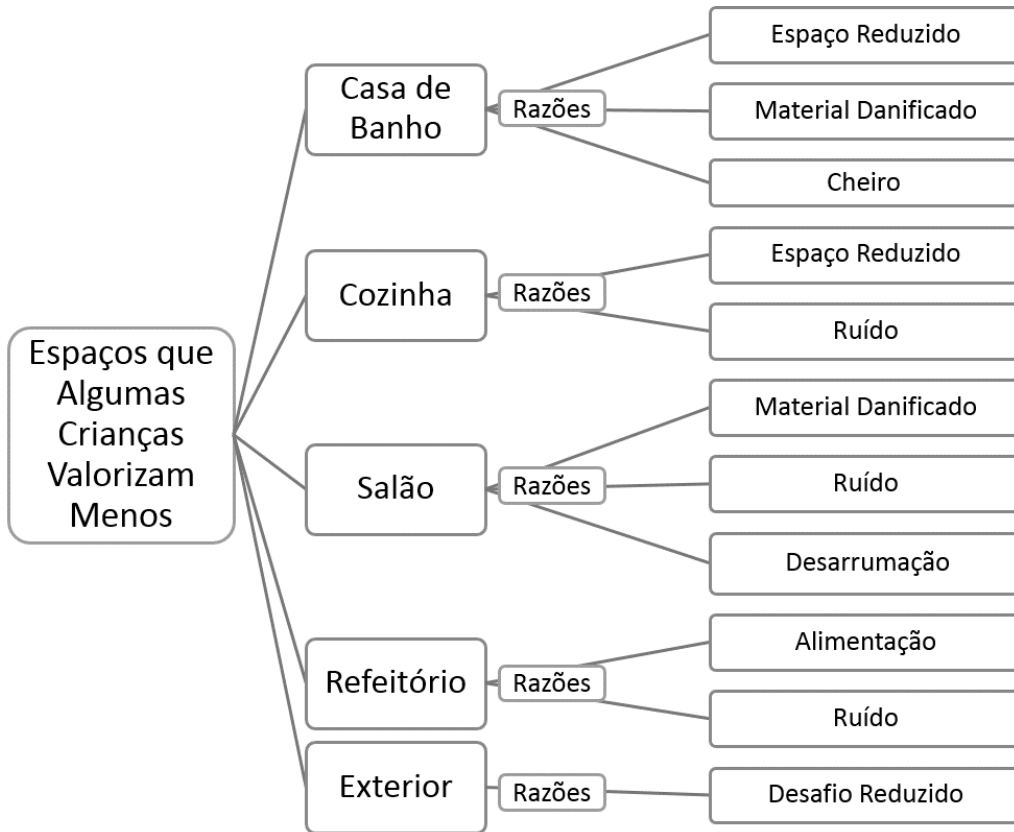


Figura 2 – Manta Mágica

Apêndice XIV - Abordagem de Mosaico – Esquematização do Tratamento de Dados





ANEXOS

Anexo I – Rotina Diária - EPE

9h00/ 9h30	Reunião de grupo e rotinas associadas: Marcação de tabelas do Dia da Semana, do Tempo, do Dia do Mês, das Atividades, das Presenças, Contagem de Presenças, Canção de Bom Dia, Partilha de Novidades e Planificação do Trabalho do Dia
9h30/ 10h30	-Atividades em grande grupo -Trabalho autónomo nas áreas da sala -Trabalho individual ou de pequeno grupo
10h30/ 11h00	Lanche da manhã seguida de atividade livre no exterior
11h00/ 12h00	-Atividades em grande grupo -Trabalho autónomo nas áreas da sala -Trabalho individual ou de pequeno grupo
13h30/ 14h00	Hora do Conto
14h00/ 15h15	-Atividades em grande grupo -Trabalho autónomo nas áreas da sala -Trabalho individual ou de pequeno grupo
15h15/ 15h30	Reunião de grupo com comunicações e avaliação/reflexão do dia

Anexo II– Escala de Empenhamento do Adulto

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	QUADRO SÍNTESE DO EMPENHAMENTO DO ADULTO					QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento	Atitudes de Total falta de empenhamento	
SENSIBILIDADE	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	SENSIBILIDADE
Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • tem um tom de voz encorajador • faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança • é carinhoso e afectuoso • respeita e valoriza a criança • encoraja e elogia • demonstra empatia com as necessidades e preocupações da cr. • ouve a criança e responde-lhe • fomenta a confiança da criança 	X					Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • tem um tom de voz ríspido • é frio e distante • não liga à criança, não a respeita • critica e rejeita a criança • não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • não ouve a criança e não lhe responde • fala a outros sobre a criança como se esta estivesse ausente
ESTIMULAÇÃO						ESTIMULAÇÃO
Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • tem energia e vida • é adequada • corresponde às capacidades e Interesses da criança • motiva a criança • é diversificada e clara • estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento • partilha e valoriza as actividades da cr. • não verbal 	X					Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • feita de modo rotineiro • falta de energia e entusiasmo • não motiva a criança • não corresponde aos interesses e às percepções da criança • é pobre e falta-lhe clareza • é confusa • não é adequada • corta o diálogo, a actividade e o pensamento
AUTONOMIA						AUTONOMIA
Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • permite que a cr. escolha e apoia a sua escolha • dá oportunidades à cr. para fazer experiências • encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades • respeita as opiniões da cr. sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • encoraja a cr. a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras 		X				Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • não permite à criança escolher e experimentar • não encoraja a criança a dar ideias • não dá responsabilidades à criança • não permite que a criança dê opiniões sobre a Qualidade dos trabalhos que realizou • é autoritário e impositivo • aplica com rigidez as regras e não permite negociação

Bertram & Pascal (2009)

Anexo III - Horário - 1.º CEB

Tempos	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
9:00-10:00	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
10:00-10:15	Intervalo				
10:15-11:15	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
11:15-11:30	Intervalo				
11:30-12:30	Expressões	Estudo do Meio	Expressões		Expressões
12:30-13:45	Almoço				
13:45-14:45	Matemática	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Matemática	Português
14:45-15:00	Intervalo				
15:00-16:00	Matemática	Educação para a Cidadania	Estudo do Meio	Matemática	Português
16:00-16:30	Intervalo				
16:30-17:00	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC

Anexo IV - Ficha 1 G - SAC

Semana de 27 a 29 de maio

Nome	Níveis de bem-estar						Níveis de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
AD				x						x			
AS			x						x				Tendência para a agressividade.
AG				x						x			
AC.					x						x		Interesse pleno nas atividades.
AO				x					x	x			Muita irrequietude e falta de concentração e interesse.
C				x						x			
Da					x						x		
Di			x							x			Muita irrequietude e falta de concentração e atenção.
Ea				x									
Eo				x					x				
Ga				x					x		x		Muita irrequietude, falta de concentração e interesse em algumas atividades.
Gi			x							x			
JCO					x						x		Interesse pleno nas atividades.
JCU			x					x					Falta de assiduidade e dificuldade de concentração. Preferência em estar sozinho(a). Dificuldade em participar em atividades autónomas procurando a companhia do adulto.
JP			x						x				
JF				x						x			
Le				x						x			
La				x							x		
Mt											x		
MM					x						x		Interesse pleno nas atividades.
MN			x	x						x			
RL			x							x			Preferência em estar sozinho(a). Dificuldade em participar em atividades autónomas procurando a companhia do adulto.
RC				x						x			
SB				x						x			
S					x						x		Interessa-se plenamente nas atividades.

**Tabela 1 - Ficha de avaliação geral do grupo – implicação e bem-estar
(Portugal & Laevers, 2010)**