

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Raquel Pais Abreu

Arte e Educação: Desenhar relações para colorir o conhecimento

Relatório de Estágio 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. Doutora Cristina Faria

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 27, julho de 2015

Classificação: 13 valores

Agradecimentos

Passaram praticamente cinco anos desde que esta etapa começou, por vezes foram mais os pontos baixos da jornada do que os altos, muitos diziam que era um curso sem “saída”, um objetivo sem perspetiva, mas a perseverança reinou com a ajuda de pessoas com muito significado, e às quais quero agradecer.

Aos orientadores e professores Vera do Vale e Philippe Loff, por todo o conhecimento, palavras de apoio e determinação que transmitiram quando mais era necessário.

À Professora Cooperante, pelo excelente exemplo que me deu enquanto docente, incansável com as estagiárias e com os alunos, demonstrou-me que apesar de todo o trabalho, quando nos aplicamos e fazemos as tarefas com gosto, tudo se torna mais fácil.

Aos meus irmãos, o Tiago que me mostrou o significado da palavra irmão, e que me faz ter orgulho em alguém diariamente, e ao Pedro que me mostra ser possível ter um sorriso na cara todos os dias. À Marlene, a minha nova “irmã”, sempre disponível para ajudar e que considero uma amiga essencial.

Ao *Shalom* (e todos os seus elementos), o grupo que eu vou levar para sempre comigo, ensinou-me a acreditar em mim e fez-me crescer de várias maneiras ao longo de todo o percurso. Sem ele nunca saberia que é possível ir mais longe daquilo que o nosso olhar alcança, superando-me a mim mesma e a qualquer obstáculo.

À Vânia Castro, à qual nem era preciso explicar o porquê do agradecimento, mas que sem dúvida merece. A minha companheira nos momentos mais angustiantes, desanimadores, mas também nos mais felizes, de concretização e sucesso. Foste o meu rochedo, com quem pude contar para tudo, sem a tua presença, os nossos desabafos e os teus sorrisos, nunca teria tido uma experiência tão positiva. A tua amizade eu levo comigo para a vida, com uma saudade de sempre e para sempre.

À minha mãe, não há palavras que meçam o tamanho do agradecimento, mãe é mãe claro, mas umas têm mais valor do que outras. É a ti que vou buscar a minha força e que me inspiro para viver a vida sem tristeza e com um alento que só a ti diz respeito.

Foram anos difíceis, mas família é isto, canalizar forças uns dos outros e superar tudo. Só espero que um dia tenhas tanto orgulho em mim como tenho em ti.

Ao meu pai agradeço todos os valores que me transmitiste, pois é devido a eles que sou a pessoa que sou. E espero que um dia percebas que és uma pessoa muito importante para todos os teus filhos e que te adoro incondicionalmente.

À restante família também tenho de agradecer, pois todos de uma maneira ou de outra me ensinaram algo, principalmente à minha tia Ana pelas suas três filhas lindas, que me mostraram o quão compensador seria trabalhar com crianças.

E por último, por considerar o mais importante, quero agradecer a todas as crianças, todos os sorrisos, as perguntas, as dúvidas, os abraços, e todos os desafios que diariamente colocavam. Apesar de não serem professores, sem dúvida que foram aqueles que mais me ensinaram e inspiraram ao longo destes cinco anos, obrigada.

Arte e Educação: Desenhar relações para colorir o conhecimento

Resumo: O presente Relatório Final foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto estagiária. O documento encontra-se dividido em duas partes, ambas centradas nas duas experiências de estágio, nas respetivas vertentes do Mestrado.

A primeira parte do Relatório consiste na contextualização dos ambientes educativos e no processo em que as práticas foram desenvolvidas. A segunda parte consiste numa exploração aprofundada de cinco experiências determinantes durante os estágios e do desenvolvimento de uma investigação em jardim-de-infância. As experiências correspondem a uma análise crítico-reflexiva de aspetos de diferentes naturezas: uma dimensão específica da documentação; dois tipos distintos de punição com o objetivo de beneficiar as crianças, o *time-out* e a retenção; a necessidade de inovar através da tecnologia; e o tema transversal a todo o documento, a importância de dar espaço à criança para se expressar através da Arte.

As práticas de ensino supervisionada constituíram a base para a prática profissional, como está patente ao longo do documento, destacando a importância de aspetos como a reciprocidade de aprendizagens e a aprendizagem através da Arte.

A observação atenta e a abertura para uma reflexão crítica das organizações educativas foram elementos fulcrais para o desenvolvimento do presente Relatório Final. A partir da utilização destas duas conceções foi possível enriquecer o trabalho em campo, e por sua vez, construir um documento mais completo e estruturado.

Palavras-chave: Inovar; Reciprocidade de aprendizagens; Arte; Interesses das crianças.

Art and Education: Drawing relationships to color knowledge

Abstract: This Final Report was developed under the Master in Pre-School and Primary School Teaching, as an intern. The document is divided into two parts, both centered on the two stage experiments, in the respective sections of the Master.

The first part of the report is the contextualization of educational environments and the process in which practices were developed. The second part is an in-depth exploration of the five determinants experiences during the stages, and the development of a research in kindergarten. The experiences represent a critical-reflexive analysis of aspects of different natures: a specific dimension of the documentation; two distinct types of punishment in order to benefit children, the time-out and retention; the need to innovate through technology; and the cross-cutting theme throughout the document, the importance of giving space for children to express themselves through art.

Supervised teaching practices formed the basis for professional practice, as is reflected throughout the document, highlighting the importance of aspects such as reciprocal learning and learning through art.

Careful observation and the opening for a critical reflection of educational organizations were key elements for the development of this Final Report. From the use of these two conceptions it was possible to enrich the field work, and in turn, build a more complete and structured document.

Keywords: Innovate; Reciprocal learning; Art; Children's interests.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – Contextualização e Itinerário Formativo	7
SECÇÃO A – Educação Pré-Escolar	9
1. Organização do Ambiente Educativo	12
1.1. Meio Institucional	12
1.2. Grupo de Crianças	13
1.3. Espaço e Materiais	14
1.4. Gestão Temporal	15
1.5. Parceiros Educativos	17
1.6. Práticas da Educadora Cooperante	17
1.7. Aspetos Curriculares Relevantes	20
2. Processo da Prática de Ensino Supervisionada	21
2.1. Desenvolvimento das Atividades Pontuais	21
2.2. Atividades pontuais não integradas	22
2.3. Gestão e Desenvolvimento Integral de um Projeto	22
2.4. Avaliação no Processo de Estágio	29
2.4.1. Aprendizagens e Competências	30
SECÇÃO B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	33
1. Caracterização do Agrupamento	35
2. Caracterização da Escola	36
3. Caracterização da Turma	37
3.1. População escolar	37
3.2. Aprendizagens	38
3.3. Organização do Ambiente Educativo	38

3.3.1. Recursos didáticos	38
3.3.2. Gestão temporal	39
3.3.3. Modalidades de organização	39
4. Processo da Prática de Ensino Supervisionada	39
4.1. Fase de observação e integração	40
4.2. Fase de intervenção	42
4.2.1. Metodologia de Trabalho de Projeto	43
4.2.1.1. Enquadramento Curricular - Fundamentação do projeto ..	45
4.2.1.2. Planeamento Global do Projeto	45
4.3. Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada	47
4.3.1. Aprendizagens e Competências	48
PARTE II – Experiências-chave e Investigação	51
SECÇÃO A – Educação Pré-Escolar	53
Capítulo I - Experiência-Chave: Documentar, quando	55
Capítulo II - Experiência-chave: Time-out em experiência	61
1. Emoções - o que são?	63
2. Classificação das emoções	63
3. Competência Emocional	64
3.1. A regulação das emoções	65
4. Prevenir comportamentos agressivos na educação pré-escolar	65
4.1. Time-out - uma experiência em sala de atividades	68
5. Disciplina positiva, educador(a) positivo(a)	70
Capítulo III - Investigação: Abordagem de Mosaico	71
1. Enquadramento da Abordagem de Mosaico	73
2. O que é a Abordagem de Mosaico	74
3. Métodos e Fases	75

4. Implementação da Abordagem de Mosaico	78
5. Estudo de Caso	79
5.1. Triangulação dos dados	80
SECÇÃO B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	83
Capítulo IV - Experiência-chave: As Artes na assimilação de conteúdos	85
1. A Arte e o seu conhecimento	87
2. A importância de exprimir	88
3. Expressão Plástica	89
4. Do jogo dramático ao teatro	90
5. Música	92
6. Conclusão	93
Capítulo V - Experiência-chave: Desmistificar a retenção	95
1. A retenção como medida administrativa	97
2. Efeitos da retenção escolar	98
3. A predominância da avaliação	99
4. O que pensam os professores sobre a retenção	100
5. Como os alunos veem a prática da retenção	101
6. Existem alternativas à retenção?	102
7. Dos estudos à realidade	102
SECÇÃO C – Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	105
Capítulo VI - Experiência-chave: Reinventar a Educação através da tecnologia	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXOS	131
APÊNDICES	135

Índice de Anexos

Anexo I - Horário de atividades letivas da turma	133
Anexo II – Quadro dos tipos de emoções	134

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Esquema da sala de atividades	136
Apêndice 2 – Áreas constituintes da sala de atividades	137
Apêndice 3 – Necessidades para o bom funcionamento da sala	139
Apêndice 4 – Projeto Curricular de Sala	140
Apêndice 5 – Episódio sobre a Reciclagem	141
Apêndice 6 – Desenvolvimento de criança com dificuldades no jogo da memória.142	
Apêndice 7 – Planificação do dia 23 de abril.....	143
Apêndice 8 – Documentação da temática Família	146
Apêndice 9 – Documentação da temática Família	149
Apêndice 10 – Documentação da temática Família	151
Apêndice 11 – História modificada “A gata branca”.....	153
Apêndice 12 – Planificação do projeto.....	155
Apêndice 13 – Planificação do projeto.....	158
Apêndice 14 – Conversas de início de projeto.....	162
Apêndice 15 – Conversas de tapete.....	163
Apêndice 16 – Pesquisas feitas pelas crianças para o projeto.....	167
Apêndice 17 – Jogo dos objetos/mímica.....	169
Apêndice 18 – Conversas de dia 23 de maio.....	172
Apêndice 19 – Pesquisas feitas pelas crianças para o projeto.....	173
Apêndice 20 – Conversas de tapete acerca do projeto.....	176

Apêndice 21 – Pesquisas sobre o projeto realizadas pelas crianças.....	178
Apêndice 22 – Conversa sobre visita ao Quartel dos bombeiros e fim do projeto...	179
Apêndice 23 – Fotografias da Divulgação do projeto	182
Apêndice 24 – Esquema da sala de aula.....	187
Apêndice 25 - Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática <i>Halloween</i>	188
Apêndice 26 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Dia Mundial do Não Fumador.....	191
Apêndice 27 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Dia Mundial do Não Fumador.....	195
Apêndice 28 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Organização e Tratamento de Dados.....	198
Apêndice 29 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Restauração da Independência.....	204
Apêndice 30 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Retas.....	215
Apêndice 31 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Natal.....	220
Apêndice 32 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Natal.....	227
Apêndice 33 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Rei D. Dinis.....	235
Apêndice 34 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Teatro e Música.....	240
Apêndice 35 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Retas.....	245
Apêndice 36 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Música na peça teatral.....	250
Apêndice 37 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Expansão Marítima.....	253

Apêndice 38 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Expansão Marítima.....	256
Apêndice 39 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Fado.....	264
Apêndice 40 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Instrumentos Musicais.....	268
Apêndice 41 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Avaliação do Projeto.....	273
Apêndice 42 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Preparação da Divulgação.....	278
Apêndice 43 – Divulgação do Projeto “Descobrir pela Arte”.....	282
Apêndice 44 – Questões colocadas aos alunos sobre o projeto.....	288
Apêndice 45 – Processo de construção da teia do projeto.....	289
Apêndice 46 – Calendarização do projeto.....	290
Apêndice 47 – Conversa de introdução à Abordagem de Mosaico.....	291
Apêndice 48 – Conversas individuais com as crianças.....	292
Apêndice 49 – Conversas individuais com a educadora, auxiliar e mães da Leonor e Madalena.....	304
Apêndice 50 – Conversa sobre a Manta Mágica.....	310
Apêndice 51 – Construção dos mapas pelas crianças e respetivas fotografias.....	312

Índice de Figuras

Figura 1 - Apresentação de elementos de um jogo ao grupo de crianças.....	58
Figura 2 - Análise de pesquisas com todo o grupo.....	58
Figura 3 - Área do tapete.....	137
Figura 4 - Área do jogo simbólico.....	137
Figura 5 - Área dos portfólios e mesas de trabalho.....	137
Figura 6 – Computador.....	137

Figura 7 - Impressora e trabalhos.....	138
Figura 8 - Área dos jogos de tapete.....	138
Figura 9 - Área da leitura.....	138
Figura 10 - Cavalete de pintura.....	138
Figura 11 - Porta separadora de salas.....	138
Figura 12 - Regras da sala.....	139
Figura 13 - Trabalhos de projetos.....	139
Figura 14 - Tabela de presenças.....	139
Figura 15 - "Enredos que cá moram".....	140
Figura 16 - Pesquisas acerca do projeto.....	140
Figura 17 - Ecopontos construídos pelas crianças.....	141
Figura 18 - Documentação e pesquisas.....	141
Figura 19 - Laura a jogar o jogo da memória.....	142
Figura 20 - Crianças a desenharem as suas famílias.....	146
Figura 21 - Crianças a desenharem as suas famílias.....	147
Figura 22 - Estagiária legenda o desenho da família do Artur.....	147
Figura 23 - Explicação da atividade.....	149
Figura 24 - Crianças preenchem tabela.....	149
Figura 25 - Tabela preenchida pelas crianças sobre o número de irmãos.....	150
Figura 26 - Medição do Sr. António.....	151
Figura 27 - Papel de cenário com medição da altura das crianças.....	152
Figura 28 - Alturas de algumas crianças.....	152
Figura 29 - Miguel apresenta livro sobre as profissões.....	164
Figura 30 - Leitura do livro sobre as profissões.....	164
Figura 31 - Artur apresenta a sua pesquisa.....	168

Figura 32 - Documentação da pesquisa do Artur sobre a sua família.....	168
Figura 33 - Apresentação dos objetos para a realização do jogo.....	169
Figura 34 - Saco com os objetos para as crianças retirarem.....	170
Figura 35 - Criança gesticula a profissão sapateiro(a).....	171
Figura 36 - Criança gesticula a profissão médico(a).....	171
Figura 37 - Apresentação do livro "A Camila vai ao médico".....	172
Figura 38 - Gustavo apresenta a sua pesquisa.....	173
Figura 39 - Petra apresenta a sua pesquisa.....	173
Figura 40 - João apresenta a sua pesquisa.....	178
Figura 41 - Visita ao interior da ambulância.....	180
Figura 42 - Visita ao interior de um bote a motor.....	180
Figura 43 - Contato com uma das mangueiras.....	180
Figura 44 - Exploração do interior de um carro dos bombeiros.....	180
Figura 45 - Documentação das conversas de tapete com o grupo.....	182
Figura 46 - Desenhos da visita ao Quartel dos Bombeiros.....	182
Figura 47 - Desenhos das profissões preferidas das crianças.....	182
Figura 48 - Atividade de matemática sobre as profissões.....	183
Figura 49 - Pesquisas realizadas pelas crianças sobre as profissões.....	183
Figura 50 - Álbum com fotografias tiradas ao longo do projeto.....	183
Figura 51 - Álbum com fotografias tiradas ao longo do projeto.....	183
Figura 52 - Jogo do loto.....	184
Figura 53 - Cartaz com visita ao Quartel dos Bombeiros e respetiva documentação.....	184
Figura 54 - Teia com questões relativas ao projeto.....	184
Figura 55 - Objetos utilizados no jogo da mímica.....	185
Figura 56 - Chapéu de polícia construído pelas crianças.....	185

Figura 57 - Tabuleiro, seringa e estetoscópio construídos pelas crianças.....	185
Figura 58 - Carro da polícia construído pelas crianças.....	185
Figura 59 - Chapéus e mangueira dos bombeiros construídos pelas crianças.....	186
Figura 60 - Carrinha dos bombeiros construída pelas crianças.....	186
Figura 61 - Algemas da polícia construídas pelas crianças.....	186
Figura 62 - Escada, extintor e chapéu de bombeiro construídos pelas crianças.....	186
Figura 63 - Gato ilustrado por aluno(a).....	190
Figura 64 - Fantasma ilustrado por aluno(a).....	190
Figura 65 - Ilustrações de todos os alunos.....	190
Figura 66 - Planta da nicotina.....	194
Figura 67 - Maço de tabaco com <i>slogans</i> feitos pelos alunos.....	197
Figura 68 - Maços de tabaco com <i>slogans</i> feitos pelos alunos.....	197
Figura 69 - Maço de tabaco com <i>slogans</i> feitos pelos alunos.....	197
Figura 70 - Reconto da Restauração da Independência.....	212
Figura 71 - Continuação do reconto a pares.....	212
Figura 72 - Construção bola de Natal.....	223
Figura 73 - Construção floco de neve.....	224
Figura 74 - Construção floco de neve.....	224
Figura 75 - Exemplo floco de neve.....	224
Figura 76 - Construção anjo.....	224
Figura 77 - Construção anjo.....	224
Figura 78 - Construção anjo.....	224
Figura 79 - Exemplo anjo.....	224
Figura 80 - Construção de floco de neve.....	225
Figura 81 - Construção de bola de Natal.....	225

Figura 82 - Construção de anjo.....	226
Figura 83 - Construção de bola de Natal.....	226
Figura 84 – Anjo.....	226
Figura 85 - Construção de bola de Natal.....	226
Figura 86 - Construção de bola de Natal.....	226
Figura 87 - Enfeites na árvore.....	226
Figura 88 - Mensagens de Natal.....	233
Figura 89 - "Feliz Natal" pelos alunos.....	233
Figura 90 - Construção das personagens.....	233
Figura 91 - Construção das personagens.....	233
Figura 92 - Construção das personagens.....	234
Figura 93 - Apresentação das personagens.....	234
Figura 94 - Apresentação das personagens.....	234
Figura 95 - Apresentação das personagens.....	234
Figura 96 - Cenários do Teatro às Três Pancadas.....	243
Figura 97 - Retas feitas pela turma.....	248
Figura 98 - Trabalhos expostos.....	248
Figura 99 - Mapa construído.....	259
Figura 100 - Mapa construído.....	259
Figura 101 - Mapa construído.....	259
Figura 102 - Imagem noz-moscada.....	261
Figura 103 - Imagem canela.....	261
Figura 104 - Imagem cravinho.....	261
Figura 105 - Imagem pimenta.....	261
Figura 106 - Construção da capa do livro.....	267

Figura 107 - Verificação de palavras do texto no dicionário.....	267
Figura 108 - Escrita do resumo de uma parte do texto.....	267
Figura 109 - Ilustração de uma parte do livro.....	267
Figura 110 - Construção de microfone.....	272
Figura 111 - Construção de guitarra elétrica.....	272
Figura 112 - Construção de baixo.....	272
Figura 113 - Construção de bateria.....	272
Figura 114 - Instrumentos musicais concluídos.....	272
Figura 115 - Capa do livro.....	275
Figura 116 - "Ficha biográfica".....	275
Figura 117 - "Infância de Amália Rodrigues".....	276
Figura 118 - "Como começou a carreira".....	276
Figura 119 - "Amália durante e após o 25 de abril".....	276
Figura 120 - "Desenvolvimento Cultural".....	276
Figura 121 - "Popularidade de Amália".....	277
Figura 122 - Convite inicial.....	279
Figura 123 - Convite ilustrado.....	280
Figura 124 - Convite ilustrado.....	280
Figura 125 - Convites finalizados.....	280
Figura 126 - Livro de opiniões.....	281
Figura 127 - Apreciação de uma aluna.....	281
Figura 128 - Apreciação de um aluno.....	281
Figura 129 - Apreciação de uma aluna.....	281
Figura 130 - Título do projeto e Teia.....	283
Figura 131 - Enfeites de Natal.....	283

Figura 132 - Conto de Natal -> fantoches.....	283
Figura 133 - Halloween e Dia Mundial do Não Fumador.....	283
Figura 134 - Restauração da Independência -> Sombras chinesas.....	283
Figura 135 - Lenda do Milagre das Rosas.....	284
Figura 136 - D. João I e a Expansão Marítima.....	284
Figura 137 - Instrumentos Musicais.....	284
Figura 138 - Livro biográfico Amália Rodrigues.....	285
Figura 139 - Teatro às três pancadas.....	285
Figura 140 - Livro apreciativo do projeto.....	285
Figura 141 - Divulgação do projeto.....	286
Figura 142 - Apresentação do vídeo.....	286
Figura 143 - Apresentação do vídeo pela segunda vez.....	286
Figura 144 - Criança apresenta projeto.....	286
Figura 145 - Mãe regista livro biográfico.....	286
Figura 146 - Apreciações dos pais.....	287
Figura 147 - Apreciações dos pais.....	287
Figura 148 - Apreciações dos pais e da professora cooperante.....	287
Figura 149 - Construção da teia do projeto.....	289
Figura 150 - Construção da teia do projeto.....	289
Figura 151 - Construção da teia do projeto.....	289
Figura 152 - Manta mágica.....	311
Figura 153 - Conversas individuais com as crianças e Estudo de Caso.....	311
Figura 154 - Fotografia do Sr. António tirada pela Madalena.....	312
Figura 155 - Fotografia da mesa de trabalho tirada pela Madalena.....	312
Figura 156 - Fotografia da sala de música tirada pela Madalena.....	312

Figura 157 - Fotografia da sala dos caracóis tirada pela Madalena.....	312
Figura 158 - Fotografia do escorrega tirada pela Madalena.....	312
Figura 159 - Fotografia do baloiço tirada pela Madalena.....	312
Figura 160 - Madalena cola as suas fotografias no mapa.....	313
Figura 151 - Mapa da Madalena finalizado.....	313
Figura 162 - Fotografia de cebola tirada pela Leonor.....	313
Figura 163 - Fotografia de telefone de brincar tirada pela Leonor.....	313
Figura 164 - Fotografia da sala de música tirada pela Leonor.....	313
Figura 165 - Fotografia de área do jogo simbólico tirada pela Leonor.....	313
Figura 166 - Fotografia de mangueira no exterior, tirada pela Leonor.....	314
Figura 167 - Fotografia de carrinha no quintal tirada pela Leonor.....	314
Figura 168 - Mapa da Leonor finalizado.....	314

Índice de Quadros

Quadro 1 – Horário da turma.....	133
Quadro 2 – Tipos de emoções (Vale, 2012).....	134
Quadro 3 - Indicações cénicas e falas do conto “Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama”.....	244
Quadro 4 – Questões sobre o projeto, constituintes da teia.....	288
Quadro 5 – Questões sobre o projeto, constituintes da teia.....	288
Quadro 6 – Calendarização do projeto.....	290

Abreviaturas e Siglas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

Cf. - Confrontar

CEB – Ciclo de Educação Básica

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

No âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escola e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação de Coimbra, foi desenvolvido este Relatório Final, com o objetivo da obtenção do grau de mestre.

Este Relatório Final tem como principal objetivo, dar a conhecer os contextos em que se desenvolvem os estágios, destacando as experiências mais relevantes ao longo dos mesmos, e de que forma influenciaram a minha prática pedagógica, culminando assim numa análise crítico-reflexiva das aprendizagens.

O Relatório encontra-se dividido em duas partes principais. A Parte I, que por sua vez contém duas secções distintas, Secção A – Educação Pré-Escolar e Secção B – Ensino do 1.º CEB, contextualiza as duas experiências de estágio, caracterizando os ambientes educativos relativamente às próprias instituições, aos grupos de crianças, aos espaços físicos e temporais, aos recursos didáticos, e ao tipo de práticas desenvolvidas pela educadora e pela professora cooperantes. Em relação ao itinerário formativo, são descritas algumas das observações feitas ao longo da primeira fase do estágio, assim como atividades não planificadas. Um tópico com bastante relevância para o desenvolvimento de ambas as práticas de ensino supervisionadas, foi o trabalho de projeto, que toma uma dimensão fulcral no planeamento e execução das atividades. Para terminar a Parte I de cada secção, é feita a avaliação geral de cada itinerário formativo, e mais concretamente, das aprendizagens e competências.

A Parte II do Relatório é constituída por três secções: Secção A – Educação Pré-Escolar; Secção B – Ensino do 1.º CEB; e Secção C – Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Esta parte aborda as experiências-chave, ou seja, os aspetos/dimensões que considerei relevantes no meu itinerário formativo, e uma componente de investigação, colocada em prática em Educação Pré-Escolar. Na secção A, as experiências-chave denominam-se “Documentar, quando” e “*Time-out* em experiência”, e a componente de investigação, incluída nesta secção, denomina-se “Abordagem de Mosaico”. Esta investigação pretende envolver as crianças em todo o processo investigativo, nomeadamente nas tomadas de decisões, desenvolvendo um espírito comunicador e interessado nas mesmas.

Na secção B da Parte II, as experiências-chave intitulam-se “As Artes na assimilação de conteúdos” e “Desmistificar a retenção”. A experiência referente à Arte é algo inerente a todo o estágio, daí a sua integração no título do relatório, no entanto, na implementação do projeto em 1.º CEB teve especial relevância, tendo por isso feito uma exploração mais aprofundada da temática. Por último nesta parte, encontra-se a secção C, a secção em que a experiência-chave é comum, “Reinventar a Educação através da tecnologia” foi o título utilizado para nomear este capítulo, destacando o papel que a tecnologia poderá ter e já tem no mundo da Educação. De modo a complementar as duas partes do Relatório, encontram-se no fim do documento os anexos e apêndices.

Para terminar, apresentam-se as considerações finais com um sumário dos aspetos principais e uma reflexão final de todas as aprendizagens apreendidas ao longo das práticas, e as referências bibliográficas, utilizadas em citações ao longo do documento.

O título do Relatório Final “Arte e Educação: desenhar relações para colorir o conhecimento”, como já referi anteriormente, prende-se com o facto de que a temática da Arte se encontra intrínseca a todo o documento, explorando os benefícios que a aprendizagem através da mesma, provocaram no modo de aquisição dos diferentes conhecimentos. No entanto, não é suficiente explorar a Arte através de diferentes técnicas para produzir o conhecimento, é necessário construir relações sólidas com as crianças, explicando Zabalza (1998, p. 53) que,

É preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança. É o momento da linguagem pessoal, de reconstruir com ela os procedimentos de ação, de (...) dar-lhe pistas novas, de apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas, etc.

A promoção de um ambiente calmo e saudável entre mim e as crianças foi sempre uma das principais preocupações, considero que seja um elemento fulcral para conseguir promover alguma reciprocidade de informação na sala de aula e de atividades. É essencial refletir sobre os objetivos e processos de aprendizagem antes e após os colocar em prática, sendo o processo de reflexão importante na medida em que “se

atinge um maior e melhor profissionalismo”, pois “ a reflexão na acção orienta o entrar em acção, orienta o seu desenvolvimento” (Morgado, Pacheco e Viana, 2000, p. 177).

Penso que todas as experiências por que passei, sendo positivas ou negativas, me ajudaram a constituir um carácter profissional completo, de modo a criar boas relações com as crianças e outros profissionais, e a transmitir informações de forma inovadora e estimulante, o que se poderá verificar ao longo do presente Relatório Final.

PARTE I

Contextualização e itinerário formativo

SECÇÃO A

Educação Pré-Escolar

A organização do ambiente educativo é o ponto de partida para a construção e desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada. Segundo Rosa e Silva (2010, p. 44), esta organização compreende fatores como “a definição dos espaços de trabalho na sala, o tipo de materiais, a sua disposição e a organização de todo o funcionamento da sala”, enquanto as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar – (OCEPE) (Ministério da Educação - ME, 1997) além destes fatores, salientam as condições de interação entre os diferentes intervenientes no ambiente educativo.

Para caracterizar esta organização devemos recorrer a duas componentes importantes para a intervenção no processo educativo: observar e registar. Segundo as OCEPE (ME, 1997), o conhecimento fundamentado de uma criança e da sua evolução, deve resultar de uma observação contínua, sendo necessárias diferentes formas de registo. É através de uma observação contínua que poderemos compreender as opções do/a educador/a durante a sua prática educativa, assim como adequar a nossa intervenção ao meio institucional e ao funcionamento do grupo de crianças.

Os registos das diferentes componentes do ambiente educativo, observadas ao longo do processo, são fulcrais para que mais tarde seja feita uma análise crítica e reflexiva de todo o conjunto de observações. Este registo poderá por exemplo, descrever o que aprendeu pessoalmente da observação, as atividades de uma criança durante o período de observação ou a maneira como a criança comunica (Barnett, 2000).

Recorrendo então à observação e registo, apresentarei de seguida uma análise à organização do ambiente educativo em que me encontrei inserida ao longo da experiência de estágio, caracterizando o meio institucional, o grupo de crianças, o espaço e materiais de sala de aula, a gestão temporal, os parceiros educativos, as práticas da professora cooperante, alguns aspetos curriculares relevantes da instituição e o processo de intervenção em ensino supervisionado.

1. Organização do Ambiente Educativo

1.1. Meio Institucional

Fisicamente a instituição insere-se num meio urbano com acesso favorável a diferentes serviços. O edifício, como foi dito pelo diretor num primeiro contato com a instituição, tem cerca de cem anos, sendo que apenas há quarenta anos foi transformado num jardim-de-infância, remodelando os diferentes espaços físicos. O acesso à instituição é feito por um portão que só é aberto tocando à campainha, e quando conseqüentemente uma funcionária (usualmente da cozinha ou limpezas) permite a entrada carregando num botão do comunicador dentro da instituição, sendo portanto o acesso bastante controlado.

O espaço interior da instituição consiste em três andares, que incluem: um salão para espaço de refeitório durante as horas das refeições, espaço de acolhimento até às 9h30, e espaço de jogo livre após as 17h; quatro salas de atividades com boa iluminação, devido às várias e amplas janelas distribuídas pelo espaço; cozinha; sala da direção; biblioteca; ginásio, que é também utilizado como dormitório entre as 12h30 e as 14h30; casas de banho para as crianças e adultos por todos os andares; *atelier*. Existe também um espaço exterior ao redor de todo o edifício, sendo que na parte de trás se encontra um espaço amplo com áreas verdes, um pequeno campo desportivo, e várias plataformas de brincadeira (escorrega, baloiços, caixa de areia e casas de brincar). Na instituição encontram-se 74 crianças com idades entre os 3 e os 5 anos de idade.

A partir de uma consulta prévia ao *site* referente a esta instituição, foi perceptível a importância dada ao modelo curricular Reggio Emilia, concluindo que este seria o modelo implementado no jardim-de-infância, no entanto o diretor da instituição explicou que este modelo não estava implementado, mas que a instituição se inspirava principalmente neste, e que também dava conseqüentemente bastante relevância ao currículo emergente. Ao longo da fase de observação e de diálogos com a educadora cooperante, percebi que era também utilizado o trabalho por projeto, que “deve ser entendido como um interesse identificado por uma criança individual ou um grupo de crianças, considerado persistente e sustentado, sem limite de tempo preconcebido” (Kinney e Wharton, 2009, p. 38).

Relativamente ao Projeto Educativo da instituição, não foi possível ser-nos (a mim e à minha colega) disponibilizado, no entanto a educadora cooperante disponibilizou-se para nos fornecer algumas informações relativas ao projeto de sala e caracterização do grupo, sendo que o Projeto Curricular de Sala está diretamente ligado com o Projeto Educativo do estabelecimento.

1.2. Grupo de Crianças

Cada grupo de crianças da instituição, pertencente a determinada sala de atividades, tem um animal designado, sendo a sala em que desenvolvi a minha prática, a sala dos peixinhos, situando-se no rés-do-chão do edifício, é uma sala ampla, com cinco pontos de luz e vários pontos de luz artificial. O grupo é constituído por 19 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, sendo 10 crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino. A maioria das crianças nasceu em Portugal, no entanto três têm nacionalidade estrangeira (brasileira, espanhola e russa). Este grupo vive, na sua maioria, na cidade de Coimbra. Na sala de atividades, a equipa educativa era constituída pela educadora cooperante e duas auxiliares de ação educativa, sendo que uma trabalhava na cozinha a maior parte do tempo.

Ainda no início da fase de observação, a educadora cooperante explicou que uma das crianças apresentava necessidades educativas especiais, apesar de ainda não estar referido no Projeto Curricular de Sala. As necessidades consistiam numa paralisia no lado direito do cérebro, que levavam a criança a apresentar dificuldades aos níveis motor e linguístico. O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) começou a ser utilizado no final dos anos 70, e desde então foi-se complexificando até aos dias de hoje. Casanova (1990, citado por Leite e Madureira, 2003), entende que as NEE são:

Aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas. Determinar que um aluno apresenta necessidades educativas especiais supõe que para atingir os objectivos educativos necessita de apoios

didáticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais (p.30).

Segundo Coleman, Gallagher e Kirk (1987), existem diferentes causas para os distúrbios de aprendizagem¹ das crianças, sendo eles: disfunção cerebral; genética; privação ambiental e nutrição; fatores bioquímicos. A criança referida anteriormente enquadrar-se-á num distúrbio de aprendizagem devido a uma disfunção cerebral que leva a uma perda da capacidade aos níveis linguístico e motor.

1.3. Espaço e Materiais

A disposição da sala (cf. apêndice 1) encontra-se organizada de modo a que as crianças consigam circular e tenham acesso a todas as áreas (cf. apêndice 2, figura 3 a 11), sendo estas, a área do tapete, a área do jogo simbólico, a área dos jogos de mesa, a área do computador e impressora, a mesa de trabalho com acesso a diferentes materiais, incluindo os portfólios, a área dos jogos de tapete e da leitura, e o cavalete de pintura. A educadora cooperante explicou que através de observação direta dos grupos, diálogo com as crianças, entre equipa educativa e entre os pais, foram construídos ao longo do ano letivo, os interesses e necessidades das crianças, sendo os interesses: histórias; jogos de tapete (construções); jogos de mesa (puzzles). E as necessidades (cf. apêndice 3, figura 12 a 14): linguagem; aquisição de regras; partilha de brinquedos; desenhos (figura humana). A partir destas necessidades e interesses das crianças foram construídas então as áreas que constituem o espaço educativo tratado anteriormente, concordo com Horn (2004), ao afirmar que:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica (p.15).

¹ Para Coleman, Gallagher e Kirk (1987) as crianças com distúrbios de aprendizagem “são as que requerem educação especial para o seu desenvolvimento (p. 365)”.

A partir de observação direta, percebi que algumas áreas não estavam posicionadas num local que correspondia às necessidades daquela área, como por exemplo a área da leitura, que necessita de algum silêncio e tranquilidade, encontra-se no mesmo local que os jogos de tapete. A educadora cooperante, tendo também observado essa falta de articulação entre os espaços, solicitou-me a mim e há minha colega que tentássemos encontrar uma maneira de articular estas áreas (com a ocupação do projeto não foi realizado nada nesse sentido), pois como afirmam Costa, Formosinho, Gambôa e Oliveira-Formosinho (2006, p. 28), no âmbito do trabalho de projeto, “as áreas são territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem, a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças.”

1.4. Gestão Temporal

A organização do tempo, não passando pelas rotinas impostas pelas necessidades básicas das crianças (casa de banho, refeições, dormir, atividades extra curriculares, preenchimento da tabela de presenças), “organiza o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Costa et al., 2006, p. 30). Isto verifica-se ao observar a educadora questionar as crianças acerca do que preferem fazer, ou quando uma criança trazia de sua casa um livro e a educadora fazia questão de que a criança o mostrasse ao grupo e os ajudasse a perceber o significado do livro, criando até uma atividade a partir do mesmo.

O dia do grupo de crianças com que interagi durante o período de estágio (19 de março a 20 de junho de 2014) iniciava na área de acolhimento, que correspondia também ao refeitório, como já foi referido anteriormente, por volta das 8h30 até às 9h30, sendo as crianças vigiadas pelas auxiliares enquanto tinham acesso aos brinquedos de casa, a uma plataforma de brincadeira (escorrega e escadas) e a vários livros. Às 9h30 a auxiliar levava o seu grupo de crianças para a sua sala de atividades, onde usualmente já se encontrava a educadora cooperante. Chegando à sala, o grupo dirigia-se até à área do tapete onde aguardavam pela educadora para preencherem a tabela das presenças,

conversar um pouco sobre temas relevantes para o grupo, cantar algumas canções de bom dia, analisar pesquisas feitas pelas crianças, ou ler livros solicitados pelo grupo. A área do tapete é o local de maior foco da sala, sendo importante que promova a alegria, o gostar de estar na escola, e que potencie o desenvolvimento integrado das crianças que nele passam uma parte importante do seu tempo diário (Zabalza, 1992, p. 119).

Algumas das atividades realizadas em tapete, eram por vezes feitas ao longo de todo o dia, e não apenas no momento seguido ao acolhimento. A seguir a este momento em tapete, usualmente a educadora distribuía pequenos grupos de crianças por diferentes atividades, como por exemplo, brincar com jogos de mesa, realizar trabalhos sobre determinado projeto com o auxílio da educadora nas mesas de trabalho, brincar com brinquedos no tapete ou na área do jogo simbólico. A distribuição por diferentes atividades é fulcral, não só por uma questão de logística da sala, mas porque cada criança deve experienciar um conjunto de atividades e temas que lhe permitam pôr em jogo e desenvolver os seus diversos recursos pessoais e a si mesma como um todo (Zabalza, 1992, p. 161).

Por volta das 11h30 era pedido às crianças que arrumassem os jogos e brinquedos, e se sentassem na área do tapete, para que de seguida se dirigissem até ao refeitório para almoçar. Antes e após o almoço, as crianças eram acompanhadas à casa de banho pela educadora ou auxiliares para tratarem da sua higiene. De seguida, por volta das 12h30 eram acompanhadas pelas auxiliares até ao andar inferior para fazerem a sesta, que se prolongava até às 14h30.

Após a sesta, voltavam para a sala de atividades, ou iam até ao quintal onde brincavam livremente, a escolha do local para onde o grupo podia ir dependia do estado do tempo e das intenções de trabalho da educadora (tal acontecia da parte da tarde e da manhã). Às 16h deslocavam-se até ao refeitório para lanchar, e para terminar regressavam ao local onde se encontravam previamente para dar continuidade às atividades ou brincarem livremente até às 17h30, hora a que iam para o local de acolhimento.

Zabalza (1992) refere as rotinas como parte integrante do crescimento da autonomia das crianças, afirmando:

As rotinas são, como capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e acções. (...) pouco a pouco, vão-se assenhoreando da sua vida escolar, vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas, as tarefas (p. 174).

1.5. Parceiros Educativos

As instituições que se guiam pela abordagem Reggio Emilia têm um espaço denominado de *atelier* em que o adulto responsável é chamado de *atelierista*. Desta forma, as linguagens expressivas tornam-se parte do processo pelo qual o conhecimento é construído. Os *ateliers* são construídos em parceria com outros profissionais com diferentes competências (arquitetos, engenheiros, músicos, médicos, etc.). Relativamente ao *atelier*, Malaguzzi (1998) afirma que:

Apesar de não chegarmos perto de atingir aqueles ideais impossíveis, o atelier sempre compensou. Este provou, como era desejado, que é subversivo – gerando complexidade e novas ferramentas de pensamento. Este tem permitido ricas combinações e criativas possibilidades de entre as diferentes (simbólicas) linguagens das crianças.

Na instituição em causa, dois pais de duas crianças com as competências necessárias referidas anteriormente, fazem voluntariado como *atelieristas*.

1.6. Práticas da Educadora Cooperante

O Projeto Curricular de sala intitula-se de “Enredos que cá moram”, o qual tem sido desenvolvido ao longo do ano letivo pela educadora cooperante, verificando-se isso pela exposição de vários trabalhos por todo o espaço da sala (cf. apêndice 4, figuras 15 a 16).

No início da fase de observação do período de estágio, a educadora estava a começar a abordar o projeto da Reciclagem, que surgiu a partir de um comentário de uma das crianças acerca da separação do lixo em sua casa. Partindo desse diálogo com a criança, outras crianças trouxeram jogos de casa sobre a Reciclagem, e em diálogo com todo o grupo, decidiram construir ecopontos para a sala de atividades (cf. apêndice 5, figura 17 a 18). Estes diálogos, registados pela educadora, e os trabalhos que as crianças fizeram em casa (pesquisas), são expostos em cordões junto às paredes. Ao longo das atividades a educadora vai fazendo ainda um registo fotográfico. Esta metodologia, que consiste no trabalho por projeto, significa segundo Kinney e Wharton (2009) que:

A criança está ativamente envolvida na tomada de decisões sobre em que processos de aprendizagem vai se envolver. Baseados nisso, os educadores e a criança (as crianças), em um processo colaborativo, negociam juntos o contexto para a aprendizagem. Este relacionamento colaborativo entre os educadores e as crianças ajuda estas a se sentirem confiantes em compartilhar seus profundos interesses com os educadores e com as suas famílias no ambiente pré-escola (p. 27).

Todo este envolvimento das crianças nas atividades e nos projetos, faz com que os/as educadores/as tenham “*insights* e percepções mais profundos e uma maior consciência de como e o que as crianças aprendem, dos interesses, dos talentos e das habilidades das crianças, de como as escutar e valorizar a sua escuta” (Kinney e Wharton, 2009, p. 94). Isto verifica-se por exemplo, num jogo da memória sobre os animais, em que através de observação direta foi possível verificar na criança referenciada anteriormente com dificuldades a níveis motor e da linguagem, que tinha maior facilidade que a maioria das crianças que se encontravam a jogar, em encontrar os pares dos diferentes cartões dos animais (cf. apêndice 6, figura 19).

A documentação evidentemente tão relevante em trabalho por projeto, é também muito evidenciada em abordagem Reggio Emilia, evidenciado por Edwards, Gandini e Forman (1998), ao afirmarem que:

Como uma forma de comunicação cresceu diretamente do que os/as educadores/as de Reggio Emilia chamam de documentação. Inicialmente na história, os educadores perceberam que documentar sistematicamente o processo e os resultados do seu trabalho com as crianças iria simultaneamente servir três funções chave: iria fornecer às crianças uma concreta e visível “memória” do que dizem e fazem, de modo a servir com um ponto de evolução em passos seguintes da aprendizagem; fornecer aos/às educadores/as uma ferramenta para pesquisa e uma chave para um melhoramento contínuo e renovado; e fornecer aos pais e ao público informação detalhada acerca do que acontece nas escolas, como um meio de licitar as suas reações e suporte (p.10).

Kinney e Wharton (2009, p. 37) explicam que dependendo da duração das sessões, estas podem tratar-se de projetos ou episódios. Um episódio é um encontro de curta duração (um dia ou semanas), em que existe um interesse identificado por uma criança individual ou em grupo. O que difere de um episódio para um projeto é o tempo de duração, sendo que o interesse identificado se considera persistente e sustentado, e por isso não existe limite de tempo preconcebido.

No âmbito da documentação, Malavasi e Zoccatelli (2013) focam cinco pontos importantes para que se possa documentar fielmente e de forma completa, os episódios e os projetos, e são esses pontos, as fotografias, os textos, os materiais, o espaço e o tempo. "É importante questionarmo-nos sobre o que queremos mostrar. Conforme a resposta a esta pergunta, procuraremos tirar fotos isoladas ou em grupo e sequências de fotografias" (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p. 78).

Ao longo do projeto que observei a educadora desenvolver com as crianças, verifiquei que a pesquisa efetuada pelas crianças é um dos pontos-chave para o desenvolvimento do trabalho por projeto. Kinney e Wharton (2009) explicam que o elemento da pesquisa “requer que as crianças descubram informações sobre um dado interesse a partir de uma série de fontes e compartilhem o que entenderam com as outras crianças, com os educadores, com os pais e com as famílias (p. 28) ”.

No que diz respeito ao envolvimento dos/das pais/mães e das famílias, através da utilização da abordagem por documentação, estes tornam-se mais envolvidos e

interessados pela aprendizagem dos filhos, e os/as educadores/as passam a compartilhar mais ativamente as experiências de casa (Kinney e Wharton, 2009).

1.7. Aspetos Curriculares Relevantes

Paiva (2005, p. 6) afirma que “a descrença em abordagens formativas de natureza prescritiva, exteriores ao professor e ao seu contexto particular, visando a aplicação e reprodução de regras e receitas tidas como eficientes e eficazes, é partilhada por um leque alargado de autores”, incluindo Wallace (1991), que neste sentido dá relevo ao modelo reflexivo, que assim como acontece nesta instituição, procura partir de esquemas mentais do formando e cruzar saber documental com saber experimental, só existindo este cruzamento é que poderá haver uma dinâmica de prática-reflexão, e apenas deste modo o educador é profissionalmente competente. Quanto mais consciente dessa ação, mais facilidade se tem em compreender essa ação.

A abordagem da documentação vai ao encontro do modelo reflexivo, como explicam Malavasi e Zoccatelli (2013, p. 150) ao afirmarem que “quem trabalha no âmbito da educação necessita de refletir sobre a sua própria prática quotidiana. Para desenvolver o pensamento e a capacidade reflexiva sobre os conteúdos e as modalidades do seu trabalho, é necessário transformá-lo em memória viva”. Os mesmos autores acrescentam ainda que:

Saber refletir sobre as próprias práticas protege os educadores (e as crianças, naturalmente) do perigo de cair na monotonia das propostas e na mecanicidade dos gestos, porque lhes permite distanciar-se do que fazem, dizem e decidem, para aprofundar juntamente com o grupo os significados que estão na base das escolhas e das ações que, dia após dia, são colocadas em prática (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p. 150).

A prática da reflexão surge portanto de forma natural para quem adota o método da documentação pedagógica, fazendo-nos questionar como futuros profissionais sobre a nossa experiência e o impacto que esta tem em nós próprios e nos outros.

2. Processo da Prática de Ensino Supervisionada

No início do período de intervenção de estágio, começaram-se por desenvolver atividades realizadas de forma pontual, ou seja, planificadas anteriormente e realizadas num momento específico. A construção das atividades pontuais surgiram em conversas informais com a educadora cooperante, no sentido de perceber quais as necessidades de aprendizagem das crianças e quais seriam as melhores estratégias para a construção gradual dessas mesmas aprendizagens.

Além das atividades pontuais que foram planificadas para as crianças, no início do período de estágio foram realizadas também duas atividades não planificadas por mim e pela minha colega de estágio, assim como o conto de algumas histórias às crianças, solicitado pela educadora cooperante ou pela auxiliar presente.

2.1. Desenvolvimento das Atividades Pontuais

Como havia já referido, as atividades pontuais foram planificadas baseando-nos nos interesses das crianças, assim como nas suas necessidades em termos de aprendizagens, algo no qual as conversas com a educadora cooperante foram essenciais, pois ajudou-nos a perceber mais concretamente quais eram esses interesses e necessidades. A primeira temática que a educadora nos mencionou ser importante abordar naquele momento, até porque é algo que está sempre presente nas conversas das próprias crianças, é a Família. Esta temática foi desenvolvida em quatro momentos e dias diferentes, articulando-se com diferentes áreas (matemática, formação pessoal e social, expressões, linguagem oral e conhecimento do mundo), de modo a enriquecer as aprendizagens das crianças. Estes quatro momentos foram tanto planificados (cf. apêndice 7) como documentados (cf. apêndice 8 a 10, figura 20 a 28), sendo que a atividade da moldura, que se encontra integralmente documentada em diferentes vídeos, foi compilada num único vídeo.

Dewey (1989, citado por Costa et al., 2006) refere o ponto central de toda a abordagem instituída no jardim-de-infância, e por sua vez, nas atividades que desenvolvi com o grupo de crianças, afirmando que,

A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. O seu desenvolvimento e crescimento, o ideal. Só ele fornece o padrão. Todos os estudos se devem subordinar ao crescimento da criança (...). A personalidade, o carácter, são muito mais do que matérias de estudo. A finalidade não é o conhecimento, a informação, mas a autorrealização. Possuir todo o mundo de conhecimentos e perder o seu próprio é um destino tão horrível em educação como em religião (p. 52).

2.2. Atividades pontuais não integradas

Em duas ocasiões a educadora cooperante deu-nos a liberdade de realizar atividades livres (não envolvidas em qualquer temática) com o grupo de crianças. Numa primeira ocasião lemos o livro "Papá, por favor, apanha-me a lua" da autoria de Eric Carle, conversámos um pouco sobre a lua que eles observam à noite no céu e sobre as formas que ela tem, explicando que existe a lua cheia, quarto crescente e quarto minguante.

Noutra ocasião fizemos um teatro de sombras chinesas, baseando-nos numa história selecionada por mim e pela minha colega (cf. apêndice 11) desconhecida pelas crianças para que lhes suscitasse maior curiosidade. Enquanto eu manuseava as personagens por detrás do cenário, a minha colega contava a história. Ao terminar o conto, colocámos algumas questões às crianças para perceber se tinham compreendido a história. Para terminar, demos oportunidade a todas as crianças de com a nossa ajuda, experimentarem manusear as personagens da história enquanto esta era recontada com o restante grupo.

2.3. Gestão e Desenvolvimento Integral de um Projeto

A temática do projeto foi primeiramente discutida com a educadora cooperante, de modo a perceber quais eram os maiores pontos de interesse das crianças e o que se mostrava ser mais importante para estas aprenderem e descobrirem. Numa primeira conversa com a educadora, esta sugeriu-nos que o projeto se centrasse nos animais,

focando uma subtemática como o revestimento, pois a temática dos animais já estava a ser desenvolvida pela própria educadora. Mas numa segunda conversa, sugeriu que abordássemos as profissões, pois o grupo demonstrava bastante interesse por algumas profissões em particular, e a educadora iria continuar a abordar os animais e as subtemáticas que envolviam.

Definida assim a temática do projeto, foi discutida qual seria a melhor forma de a introduzir às crianças, sendo que tinha de ser interligada ao projeto da instituição (Sr. António – boneco representativo do antigo morador da casa), e de certa maneira, partir das crianças. Costa et al., (2006, p. 54), afirmam que, “a unidade base da pedagogia é, assim, a situação; é partindo da mesma que o processo de aprendizagem se inicia e é a ela que regressa, avaliando resultados, atitudes, competências.” Concluímos que a melhor maneira de despoletar o interesse das crianças, seria colocando um *kit* de médico na sala do Sr. António, junto dele, e sugerir ao grupo de crianças que lhe fizéssemos uma visita.

A planificação das atividades (cf. apêndice 12 a 13) a desenvolver em âmbito de projeto foram sempre discutidas anteriormente com a educadora, de modo a perceber se eram adequadas ao grupo de crianças, sendo que várias vezes esta nos aconselhava, por exemplo, a não trabalhar com todo o grupo ao mesmo tempo, ou a usar um diferente tipo de material do que propúnhamos.

O projeto foi iniciado no dia 15 de maio com uma visita à sala do Sr. António, como já foi mencionado anteriormente, sendo que o grupo de crianças foi dividido em dois grupos para ser mais fácil captar a atenção, e também porque a capacidade da sala é reduzida para todo o grupo. Chegando à sala, foi pedido às crianças que se sentassem no tapete e observassem o que existia de novo (cf. apêndice 14). Após os dois grupos de crianças verificarem que existia um *kit* de médico e se questionarem porque aquela mala lá estava, juntámos o grupo de crianças na área de tapete da sala de atividades para partilharem o que tinham observado e se sabiam o que era ser médico (cf. apêndice 15). As crianças mostraram alguma dificuldade em perceber o que estávamos a perguntar, então questionámos ao grupo se eles sabiam o que era uma profissão, ao qual alguns responderam negativamente, e outros referiam muitas vezes os doutores e

os seus pais e mães. Pedimos então para tentarem descobrir em casa o que eram as profissões.

No dia seguinte conversámos na área do tapete com todo o grupo (cf. apêndice 15), para relembrar a visita que fizemos ao Sr. António, e voltar a perguntar o que eram as profissões. Algumas crianças deram alguns exemplos de profissões, dando a perceber que já estavam a compreender o conceito, enquanto outras ainda se mostravam confusas e achavam que era só ser médico. A partir desta conversa surgiu a questão-problema “Todos os pais e mães são médicos?”. Pedimos então que fossem pesquisar em casa com a ajuda da família o que eram as profissões, e se os pais e mães de todas as crianças eram médicos.

No final desse dia, a educadora pediu-nos para escrevermos um recado para enviarmos aos encarregados de educação das crianças, para que estas trouxessem as pesquisas sobre as profissões que lhes havíamos pedido. Escrevemos então um recado que enviámos por e-mail à educadora. No entanto, no dia 21 de maio, a educadora informou-nos que o nosso recado estaria demasiado formal, e por isso tomou a iniciativa de escrever ela mesma um recado e colocá-lo na caderneta das crianças para levarem para casa.

No dia 21 de maio, uma criança já tinha trazido uma pesquisa sobre o projeto, por isso pedimos-lhe que a fosse buscar para mostrar a todo o grupo na área do tapete. A pesquisa do Miguel² era um livro intitulado “Profissões divertidas” que apresentava diferentes profissões ao longo do livro, e enquanto lia o que estava escrito junto a cada imagem, o Miguel mostrava as imagens a todo o grupo. Após a apresentação do livro, colocámos algumas questões (cf. apêndice 15, figura 29 a 30) sobre o que tratava e relacionámos com as profissões dos pais e mães das crianças. Ainda em grupo, perguntámos que outras coisas gostavam de descobrir sobre as profissões e como, e sugerimos que fizessem um desenho sobre a profissão que mais gostaram. Enquanto algumas crianças faziam os desenhos na mesa de trabalho e outras brincavam no

² É de referir que todos os nomes próprios respeitantes às crianças ou funcionários das instituições ao longo de todo o documento são fictícios.

tapete, abordámo-las individualmente de modo a perguntar novamente o que queriam descobrir e como.

No dia 22 de maio, na área do tapete, apresentámos ao grupo de crianças a música “Senhora Dona Anica”, na qual se podem integrar diferentes profissões e associar gestos às mesmas. Algumas crianças mostraram já ter conhecimento da canção e ajudaram-nos a ensinar às restantes crianças a letra. Antes de ensinar cada parte da canção, colocámos algumas questões sobre a profissão respetiva a essa parte, e era proposto um gesto (cf. apêndice 15). As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com a nova música, estando muito atentas e sempre a tentar fazer os gestos corretamente. De seguida, analisámos a pesquisa que a Constança fez em casa com a ajuda da mãe (cf. apêndice 16, figura 31 a 32), onde falava sobre as profissões do pai, da mãe e as que ela quer ser quando crescer. Partindo desta pesquisa, questionámos o grupo sobre as profissões da sua família.

No dia 23 de maio, analisámos em grupo na área do tapete, a pesquisa do Artur que continha uma árvore genealógica, e associado a cada membro da família estava a sua profissão. Sendo esta uma pesquisa muito grande e com muitas profissões, decidimos que seria melhor analisá-la mais tarde em pequenos grupos na mesa de trabalho (cf. apêndice 17, figuras 33 a 36).

De seguida, mostrámos alguns objetos reais de profissões (colher de pau, chave inglesa, alicate, escova de cabelo, chapéu e cinto de bombeiro, pano e estetoscópio) às crianças, enquanto questionávamos a que profissão pertencia cada objeto apresentado (cf. apêndice 18, figura 37). As crianças mostraram conhecer quase todos os objetos e associá-los a uma profissão, exceto nos objetos chave inglesa e alicate, que associavam aos seus pais, mas não a uma profissão em específico, tendo nós explicado que eram as pessoas que arranjavam por exemplo os carros, e se chamavam mecânicos. Depois, explicámos que iríamos fazer um jogo utilizando aqueles objetos, e escolhemos aleatoriamente uma criança para ir até à parte exterior da sala, perto da porta, onde colocámos todos os objetos, e era pedido à criança que escolhesse um objeto. Tendo em conta a profissão correspondente a esse objeto, tinha de escolher alguns gestos para executar à frente do restante grupo. Após ter escolhido os gestos, entrava na sala e

executava-os até que uma das crianças do grupo dissesse o nome da profissão que estava a ser interpretada, e quem acertasse teria a oportunidade de ir escolher outro objeto e outros gestos. Este jogo funcionou bastante bem, apesar de que as crianças que se encontravam à espera se tornavam irrequietas, tendo-se optado por cantar a canção aprendida no dia anterior, para que se mantivessem mais calmas. Ainda neste dia, leu-se a história “A Camila vai ao médico”, visto ter sido a profissão com a qual introduzimos o projeto, e as crianças terem demonstrado bastante interesse na mesma. E perguntámos de novo ao grupo o que gostavam de descobrir mais sobre as profissões.

Na semana seguinte, dia 28 de maio, várias crianças trouxeram pesquisas, por isso decidimos que seria melhor analisar três de manhã e as outras duas à tarde (cf. apêndice 19, figura 38 a 39). Durante essa análise é notável o nível de à-vontade das crianças que apresentam as suas pesquisas, sendo que algumas até querem que os colegas todos vejam e emprestem-lhes o material, como se pode ver no exemplo da Ana. Enquanto por exemplo, com a Rita foi muito difícil fazê-la explicar o que tinha feito, tendo dito poucas palavras e algumas apenas em cochicho.

Neste dia tivemos uma pequena conversa com o grupo para saber quais as profissões que gostavam de trabalhar mais aprofundadamente durante o desenvolvimento do projeto e com que material, tendo ficado definido as profissões de médico, bombeiro e polícia, e materiais de papel, plástico e metal. Durante a tarde, trouxemos um jogo para as crianças que consistia em colocar os três objetos correspondentes à profissão a que pertenciam na cartolina correta, salientando sempre o nome das profissões e dos objetos para que fossem memorizando e não tomassem atenção apenas à profissão na cartolina que lhes pertencia.

No dia 29 de maio, na área do tapete, conversámos sobre o nome que gostavam de dar ao projeto (cf. apêndice 20), ficando definido “Profissões importantes que já sabemos”, uma junção de dois nomes sugeridos pelas crianças. Definimos ainda em grupo quais e quantos objetos de cada profissão escolhida (médico, bombeiro e polícia) queriam fazer, ficando três tipos de objetos para cada profissão: polícia – algema, sirene, chapéu; médico – seringa, tabuleiro, estetoscópio; bombeiro – mangueira, extintor,

capacete. De seguida, distribuámos as crianças pelas três profissões, tendo o grupo dos bombeiros ficado maior, pois existe uma grande curiosidade das crianças por essa profissão.

No dia 30 de maio, iniciou-se a construção dos diferentes objetos das profissões (algemas, rolos da mangueira e tabuleiro) em que cada criança participava apenas na construção dos objetos correspondentes ao seu grupo. Tentámos ao máximo utilizar material de papel e plástico como foi sugerido pelas crianças anteriormente.

No dia 4 de junho, a Rita trouxe vestido um fato de enfermeira que mostrámos a todo o grupo e ela explicou o que era. E a Matilde trouxe um livro grande em que lemos apenas a parte correspondente à profissão de bombeiro, intitulado “Quando for grande”. Alguns elementos do grupo dos bombeiros continuaram a construção da mangueira através da pintura dos rolos de papel.

No dia 5 de junho, a Madalena trouxe um estetoscópio para mostrar a todos os amigos e nos ajudou a rever o nome e a sua função. Iniciámos também a construção do extintor através de colagem e desenho com o apoio fundamental da educadora que ajudou a sugerir as melhores técnicas para a construção deste objeto. E terminámos ainda a mangueira através da colagem de um cordão de forma a unir todos os rolos.

No dia seguinte, continuámos a construção de objetos, como a seringa, o chapéu de polícia e o tabuleiro de médico, através da técnica de pintura, encaixe e desenho. Durante esta construção na mesa de trabalho, o João mencionou o carro de bombeiros com muito entusiasmo, por isso mais tarde na área de tapete, com todo o grupo, relembámos essa conversa para perceber se era algo do interesse de todos e como queriam fazer o carro (cf. apêndice 20).

Ainda no dia 6 de junho, iniciou-se a atividade de matemática integrada no projeto, que pretendia que as crianças escolhessem de entre um conjunto de imagens correspondentes à profissão do seu grupo, o número de objetos que queriam, tendo que os recortar, e colar numa folha branca. Após este exercício, as crianças acompanhadas por mim ou a minha colega, tinham de contar os objetos que colaram e desenhar junto a estes, o número de círculos correspondentes ao de objetos. Durante esta atividade,

foi bastante perceptível a diferença ao nível do manuseamento da tesoura durante o recorte, tendo algumas crianças facilidade em recortar o papel, enquanto outras ainda não sabiam como agarrar corretamente na tesoura, precisando de ajuda a recortar. Este facto deve-se provavelmente ao tempo que dedicaram ao recorte durante o ano, sendo que usualmente na sala apenas recorta quem se voluntaria, e costumam ser sempre as mesmas crianças.

Na semana seguinte, dia 11 de junho, analisámos a pesquisa do João, que trouxe uma revista de bombeiros (cf. apêndice 21, figura 40), e iniciámos a construção do carro dos bombeiros através da pintura. No dia seguinte as crianças concluíram a construção do carro dos bombeiros com o nosso apoio, e construíram alguns materiais que faltavam. Algumas crianças fizeram a atividade de matemática iniciada na semana anterior.

No dia 13 de junho, concluímos a construção de alguns materiais, e iniciámos a construção de um carro da polícia, porque verificámos que as crianças começaram a manifestar interesse em construir um carro também para a profissão de polícia.

Na última semana, dia 18 de junho, concluímos a atividade de matemática com as últimas três crianças, concluímos a construção do carro da polícia com a integração das rodas no mesmo, e construímos os objetos das profissões que faltavam (chapéu de bombeiro).

Dia 19 de junho, começámos o dia explicando às crianças que íamos ao Quartel dos bombeiros após a chegada do autocarro e que era importante que estivessem atentos durante a visita. Durante a visita, a maioria das crianças manteve-se bastante atenta, curiosa pelas coisas que iam sendo mostradas e entusiasmadas para conhecer mais. Fomos mesmo muito bem acolhidos, e os bombeiros que nos acompanharam adaptaram muito bem a visita à faixa etária das crianças. De volta ao jardim-de-infância, pedimos às crianças para desenharem o que viram e mais gostaram durante a visita ao Quartel. Por fim, tivemos uma conversa conclusiva de projeto, em que procurámos saber o que aprenderam com a visita ao Quartel e ao longo de todo o projeto, de forma a perceber se houve evolução nas aprendizagens (cf. apêndice 22, figura 41 a 44).

Dia 20 de junho, preparámos a sala de atividades e os materiais para receber os familiares das crianças que há tarde, por volta das 16h começariam a vir ver a divulgação do projeto “Profissões importantes que já sabemos”. Na divulgação estavam expostos (cf. apêndice 23, figura 45 a 62): documentação de conversas em tapete com o grupo; desenhos da profissão preferida e da visita ao Quartel; atividade de matemática; pesquisas das crianças, álbum com fotografias tiradas ao longo do projeto; jogo do loto; cartaz com fotos da visita ao Quartel, e respetiva documentação; teia; objetos utilizados no jogo da mímica; objetos construídos pelas crianças; projeção de vídeo gravado durante a temática da família.

2.4. Avaliação no Processo de Estágio

Ao longo do período de estágio, foi possível observar o processo e contexto educativo, planear, dinamizar a ação educativa, e por fim, avaliar todo o processo. No entanto, primeiro é preciso perceber o que é avaliar, e que dimensão toma a avaliação na educação pré-escolar.

Resumidamente, a avaliação visa, segundo a circular n.º 17, 2007,

Apoiar o processo educativo, permitindo ajustar metodologias e recursos, de acordo com as necessidades e os interesses de cada criança e as características do grupo (...); reflectir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo, (...) de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens; envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, (...) que lhe permita, (...) tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando; contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção; conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, (...) tendo em vista a adequação do processo educativo.

O educador de infância tem de ter em atenção que o aluno deve ser sempre o foco da atenção, apesar da diversidade de dimensões que a avaliação de aprendizagens pode

assumir, afirma Fernandes (2009, p. 27), assegurando ainda que “são, pois, objeto de avaliação as suas capacidades, necessidades, interesses, expectativas iniciais, ritmo de trabalho, o seu percurso de aprendizagem e os resultados conseguidos nesse mesmo processo.”

No entanto, no perfil específico de desempenho do educador, podemos verificar que não cabe ao educador apenas avaliar o grupo e as crianças individualizadas, mas “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de Agosto).

É também importante referir que a avaliação não deve ser algo feito pontualmente por parte do educador, mas “sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução.” (Circular n.º 17, 2007).

2.4.1. Aprendizagens e competências

Com vista à construção de aprendizagens e cumprimento das competências do educador de infância foi criado o “Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância”, existente no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Tendo em consideração este Decreto-Lei, e especificamente os pontos, “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” e “Promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade”, demos início ao projeto com a temática profissões por observar que suscitava bastante interesse nas crianças. Ao longo do projeto fizemos diversas atividades, envolvendo os diferentes domínios da educação pré-escolar. As atividades que mais acalmavam o grupo captando a sua atenção, eram a leitura de livros com muitas imagens e a audição de músicas, daí termos terem sido atividades integrantes do projeto. Outras atividades que motivavam

um grupo mais pequeno de crianças eram, o recorte, a colagem, o desenho e a pintura, técnicas às quais recorreremos bastante durante a construção dos objetos das profissões.

Uma parte muito importante durante o projeto foram as conversas em tapete com todo o grupo, em que tomávamos decisões sobre o que fazer a seguir e como o fazer; no entanto, a gestão destas conversas mostrou-se um desafio para mim e para a minha colega, pois as crianças tinham muita dificuldade em estar atentas ao que dizíamos, sendo muitas vezes as mesmas a responder. Começámos então a criar estratégias para captar a atenção, como por exemplo, antes de iniciar uma conversa, cantar uma canção, ou ter a mesma conversa em dois ou três pequenos grupos. No final do projeto, após a visita ao Quartel dos bombeiros, tivemos uma conversa em pequenos grupos para nos permitir saber se tinham aprendido coisas novas e diferentes das que já sabiam, e após a conversa concluímos que realmente tinham aprendido coisas novas, e muitas delas pela própria iniciativa das crianças, que procuraram descobrir em casa junto dos pais e das mães.

É importante perceber que,

O que se deve avaliar é o nível de domínio de competências e não o que a criança aprendeu mecânica ou superficialmente, aprendizagem esta que desaparece quando termina o apoio do adulto ou quando a criança se confronta com uma situação-problema nova (Laevers e Portugal, 2010, p. 36).

Com esta afirmação, pretendo salientar o erro em que muitas vezes se cai, de pedir a uma criança para fazer uma tarefa, e acabar por ser o adulto a fazê-la na presença da criança, impedindo-a de aprender a executar a tarefa corretamente. Por exemplo, quando era necessário recortar objetos numa folha de papel, uma criança mostrou bastante dificuldade mesmo com a minha ajuda, caindo assim no erro de eu própria recortar, acabando a criança por não aprender a executar a tarefa.

Laevers e Portugal (2010, p. 40) afirmam que “nas crianças pequenas, inicialmente, o pensamento está muito ligado a ações e materiais concretos. Gradualmente, elas vão-se colocando questões a um nível cada vez mais abstracto, dando lugar ao raciocínio.” Foi neste sentido que eu e a minha colega desenvolvemos as atividades no âmbito do

projeto, de modo a dar oportunidade às crianças de contatarem com materiais concretos, para que a partir destes formassem um raciocínio e construíssem novas aprendizagens. Deste modo, notou-se uma evolução no vocabulário e em algumas técnicas, como a pintura, entre o início e o fim do projeto, o que se pode verificar na última conversa conclusiva do projeto.

SECÇÃO B

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas é constituído por alguns Jardins de Infância, escolas de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, todas no distrito de Coimbra. Fazem então parte integrante deste agrupamento: 2 jardins-de-infância, 5 escolas do 1.º Ciclo e a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos (Escola Sede).

No presente ano letivo (2014/2015), o Agrupamento acolhe 107 crianças na educação pré-escolar, 596 no 1.º ciclo, 425 no 2.º ciclo e 413 no 3.º ciclo. Do número total de alunos, 18% recebe apoio da Ação Social escolar. Não existem situações de comunidades linguísticas, culturais ou étnicas significativas, sendo que este Agrupamento tem dado especial relevância aos alunos oriundos de outros países, ajudando-os na sua integração.

As escolas e jardins-de-infância do agrupamento têm dado também particular atenção aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado e que constituem cerca de 5% de toda a população escolar.

O corpo docente deste agrupamento é constituído por 134 professores e educadores, sendo 24 deles contratados. O corpo não docente engloba 11 assistentes técnicos, 63 assistentes operacionais e uma psicóloga.

O Projeto Educativo está organizado em 3 grandes prioridades, de acordo com os pontos fortes, os pontos fracos, os constrangimentos e as oportunidades identificadas no relatório de autoavaliação:

- Prioridade 1 – Organizar para o sucesso;
- Prioridade 2 – Formar para a cidadania;
- Prioridade 3 - Envolver e coresponsabilizar.

Dentro destas prioridades referidas, foram definidos ainda objetivos e estratégias para os atingir, as metas orientadoras da ação, assim como a calendarização para a implementação e cumprimento das diversas medidas.

Na elaboração do Projeto Educativo, participaram também os encarregados de educação através das Associações de Pais e Encarregados de Educação a quem foi

enviado um anteprojeto em que constavam os pontos fortes e fracos. Após a integração das sugestões apresentadas pelo Conselho Pedagógico, foi submetido à aprovação do Conselho Geral. O Agrupamento possui Associações de Pais e Encarregados de Educação, que se têm marcado por uma participação dinâmica e cooperante, tendo dado importantes contributos para a melhoria do funcionamento do Agrupamento.

Em todas as escolas do Agrupamento, são realizadas reuniões com os encarregados de educação, professores, educadores e assistentes técnicos e operacionais no início e no final de cada período letivo.

2. Caracterização da Escola

A Escola básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que efetuei o meu estágio supervisionado, encontra-se numa zona bastante movimentada do distrito de Coimbra, em que o nível socioeconómico das famílias é elevado, sendo a maioria dos encarregados de educação licenciados, ou possuidores do diploma de mestrado.

Pelo que pude observar, o número de turmas e de alunos, devido à ótima localização da escola, não sofreu pela falta de alunos, contendo cada turma um número superior a 20 alunos.

Quanto à população escolar e aos recursos humanos, toda a população sempre cooperou em conjunto em prol do desenvolvimento das crianças, mostrando-se sempre disponíveis para que as mesmas beneficiem de todas as condições disponíveis.

Os recursos materiais variam um pouco de sala para sala, sendo que algumas têm mais equipamentos do que outras a nível informático, existindo, por exemplo, algumas salas com quadro interativo e outras não.

Existe ainda na instituição, uma biblioteca com ótimas instalações, tanto a nível de organização, como de qualidade. Possui, portanto, muitos livros, sobre diversas temáticas, estando permanentemente arrumados e em bom estado de conservação. No espaço da biblioteca, são proporcionadas ainda algumas sessões/atividades semanais

para todas as turmas, o que contribui para a exploração dos livros, autores e conteúdos abordados nos mesmos.

3. Caracterização da Turma

As seguintes informações foram retiradas do Plano de Turma da turma do 4.º ano de escolaridade em que estagiei, fornecido pela orientadora cooperante, e as restantes, registadas no período de observação do estágio.

3.1. População escolar

A turma em que desenvolvemos o nosso estágio é do 4.º ano de escolaridade, constituída por vinte e quatro crianças, doze raparigas e doze rapazes, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Duas das crianças são do 3.º ano, tendo ficado retidas no ano anterior, e outra das crianças tem nacionalidade inglesa. Esta aluna iniciou o ano letivo com a turma, no entanto, não o irá terminar cá, pois foi transferida de escola no fim do 1.º período.

Todos os alunos que compõem a turma frequentaram a educação pré-escolar em diferentes instituições distribuídas pela região de Coimbra.

O nível sócio/económico e cultural dos pais, da maioria das crianças da turma, pode considerar-se, médio e médio-alto, sendo que de seis se pode considerar baixo. Vivem, na sua maior parte, nos arredores da cidade de Coimbra.

Com exceção de um aluno, todos frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) a funcionarem nesta Escola. As AEC incluem as seguintes áreas:

- Inglês;
- Expressão Musical;
- Expressão Física e Desportiva;
- Apoio ao Estudo.

A supervisão pedagógica das atividades é efetuada pela professora titular de turma e realiza-se durante a componente não letiva de estabelecimento. Além das Atividades de Enriquecimento Curricular, a maioria frequenta outra ou outras atividades fora da escola, como natação, *ballet*, ginástica, andebol, entre outras.

3.2. Aprendizagens

Alguns alunos apresentam dificuldades, nomeadamente nas áreas de Português e Matemática. São todos muito participativos e interessados em aprenderem e em realizarem as tarefas propostas, contudo apresentam problemas ao nível do comportamento, pois têm dificuldades em respeitar as regras de saber estar na sala de aulas, adotando muitas vezes atitudes de desestabilização.

3.3. Organização do Ambiente Educativo

Para uma mais clara visualização do espaço pedagógico, da distribuição das mesas e materiais, foi construído um pequeno esquema figurativo da sala (cf. apêndice 24).

3.3.1. Recursos didáticos

Na sala existem alguns recursos materiais: quadro branco, computador fixo, projetor, vários placares de exposição (junto ao quadro e ao fundo da sala), *dossiers* individuais (durante o fim de semana são guardados num dos armários), materiais de geometria (esquadro, régua, compasso), e nos dois armários, vários materiais adquiridos pelas próprias crianças, mas que são armazenados na sala para quando for necessário (por ex.: blocos papel cavalinho, colas líquidas, plasticinas, blocos de cartolinas A3, etc.).

A professora possui também alguns materiais para seu uso na sua secretária junto ao quadro. Os materiais construídos e que sejam mais elaborados, são usualmente expostos nos placares destinados a esse efeito.

Relativamente ao uso atribuído aos diferentes materiais, durante a exposição de conteúdos, os alunos têm por hábito utilizar os manuais escolares e o *dossier* com as diferentes disciplinas. O recurso audiovisual e informático é utilizado várias vezes, principalmente para o preenchimento de fichas, em que estas são projetadas e a professora ou os alunos vão preenchendo com caneta no quadro branco. Apesar de ser tão valorizado e recorrido, não é um recurso muito dominado pela professora cooperante.

3.3.2. Gestão temporal

No início do ano letivo, é construído o horário de atividades da turma em questão, articulando as atividades de sala de aula (matemática, português, estudo do meio e expressões) com as Atividades de Enriquecimento Curricular (expressão musical, inglês, educação física e desportiva e apoio ao estudo), distribuindo as atividades pelos cinco dias da semana, entre as 9 horas e as 17h 30min (cf. anexo I, quadro 1).

3.3.3. Modalidades de organização

As planificações das aulas são elaboradas pela orientadora cooperante, mas são também acordadas com as outras professoras com turmas do 4.º ano de escolaridade. As planificações são ainda aliadas ao trabalho de projeto, cujo tema do presente ano letivo é “Ser português”, o que implica dar especial relevância às características nacionais.

4. Processo da Prática de Ensino Supervisionada

O estágio que efetuei no 1.º CEB consistiu essencialmente em duas fases: fase de observação e integração; e fase de intervenção. Apesar de existir uma data pré-definida para a execução de cada fase, o contato com a escola, a turma, e principalmente, as

práticas da professora cooperante, exigem que se faça uma adaptação dessas datas, cumprindo obviamente os requisitos de cada fase.

No meu caso e da minha colega de estágio, foi necessário um adiamento do início da fase de intervenção por dois motivos: o Programa Intensivo *Go Prince*³, frequentado pela minha colega; e o espaço de tempo que a professora cooperante necessitava para lecionar os conteúdos. Como estagiárias, é preciso um elevado nível de adaptação e abertura para lidar com diferentes tipos de práticas, e para conseguir acordar o número de horas de intervenção sem prejudicar os alunos ou a professora (que neste caso, tinha datas a cumprir devido aos Exames Nacionais).

4.1. Fase de observação e integração

A fase de observação, com três semanas de duração, tem como objetivo compreender as práticas da professora, apreender as características da turma em geral, mas também de cada aluno, de modo a perceber os seus défices de aprendizagem, os seus maiores interesses, e os métodos de ensino que captam melhor a atenção da turma. De modo a explicar a exigência do processo de observação, Damas e De Ketele (1985, p. 11) afirmam que “este processo requer um acto inteligente: no campo perceptivo que se lhe oferece, o observador selecciona um pequeno número de informações pertinentes entre o largo leque das informações possíveis”, ou seja, não basta observar e registar aleatoriamente, devemos estabelecer objetivos, como o que pretendemos observar, para ter um olhar mais direcionado e pertinente sobre a informação a registar.

Esta fase é crucial para perceber qual o tipo de atividades que devemos aplicar, e de que forma, na fase seguinte.

Outra parte importante, e que faz parte da fase de observação, é a integração. Interagir desde cedo com as crianças, estabelecer uma simples conversa é o suficiente para a

³ O Programa Intensivo *Go Prince* foi um programa de Erasmus, reunindo professores e estudantes de instituições do Ensino Superior pela Europa, incluindo Portugal, decorrendo durante duas semanas na ESEC. Consistiu num projeto para promover a educação inclusiva e desenvolver boas práticas de maneira a conseguir a “Educação para todos”.

criança criar um elo de ligação. Como afirmam Alves, Oliveira e Pereira (1997, p. 790),

Na docência a disponibilidade revelada por canais verbais e não verbais do professor pode-se mostrar muito útil pois revela a mensagem de que naquele momento só o outro ou os outros contam como importantes. Ao aluno concretamente dá a mensagem de que o que ele diga ou faça é sempre importante.

Na fase de observação, existiram duas práticas da orientadora cooperante que na minha opinião se destacaram positivamente. Primeiro, todas as crianças ocupavam um lugar diferente na sala de aula, mantendo apenas o seu par de mesa junto a eles (exceto em alguns casos em que os alunos perturbavam a aula). No início, esta constante mudança de lugares não parecia fazer muito sentido, mas na verdade esta prática fazia com que os alunos não se acomodassem e tornava-os despidos para as tarefas a realizar.

A outra prática, era a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na sala (computador e projetor). Usualmente, utilizar o computador exige a supervisão dos pais e é considerado pelas crianças, um privilégio por tempo limitado. É por isso que a utilização dos mesmos na escola é uma mais-valia e uma motivação para os alunos. Rocha (1997, p. 906) afirma, relativamente ao uso dos meios audiovisuais, que “é importante saber descobrir a sua linguagem e utilizá-los de forma adequada, para que esses recursos se tornem instrumentos de criação, expressão e comunicação”. Não é suficiente reconhecer a presença desses meios e utilizá-los, é necessário saber utilizá-los adequadamente. A mesma autora acrescenta ainda que “o ambiente audiovisual imposto pelas novas tecnologias originam alterações nas modalidades perceptivas e cognitivas dos actuais alunos no seu processo de aprendizagem e a escola não pode alhear-se desse facto” (pp. 906-907).

4.2. Fase de intervenção

Após feita a integração e adaptação ao ritmo de aprendizagens, é o momento de fazer breves intervenções, que vão ganhando maior dimensão temporal e complexidade ao longo do estágio (dependendo da professora cooperante).

As primeiras intervenções centraram-se por isso em temas simples e menos relevantes para os conteúdos programáticos (*Halloween*, Agrupamento de Escolas, Dia Mundial do Não Fumador, Organização e Tratamento de Dados – cf. apêndices 25 a 28, figuras 63 a 69). Ao longo das semanas seguintes, a professora foi nos confiando temas dos programas mais relevantes (Restauração da Independência, retas paralelas e perpendiculares, época natalícia – cf. apêndices 29 a 32, figuras 70 a 95).

A criatividade na abordagem de alguns conteúdos foi uma dificuldade no início das intervenções, debatendo-nos um pouco para lecionar temas como as retas paralelas e perpendiculares. No entanto, um objetivo claro para mim e para a minha colega era abordar a matéria programada, mas de forma atrativa para as crianças, tendo em conta os seus gostos, porque é apenas com gosto que elas aprendem. E foi a partir deste conceito que acabou por surgir o nosso projeto (que será abordado posteriormente), uma conciliação entre os interesses das crianças e variadas temáticas que tínhamos de abordar. Portanto, a partir da ideia do projeto, esta dificuldade foi facilmente ultrapassada, e a maior prova disso são as apreciações que as crianças colocaram por escrito na avaliação do projeto, mostrando ter aprendido diversos conceitos e tipos de Arte de forma interessada.

Assim, nos meses de janeiro e fevereiro, voltaram-se a abordar essencialmente os conteúdos programáticos sugeridos pela professora, aliados ao tema do projeto (cf. apêndices 33 a 42, figuras 96 a 129, quadro 3). No mês de fevereiro, procedeu-se à divulgação do projeto (cf. apêndice 43, figuras 130 a 148), que acabou por expor aos familiares das crianças alguns dos conteúdos abordados na sala de aula.

4.2.1. Metodologia de Trabalho de Projeto

Componente Teórica

Assim como no estágio em educação pré-escolar, o estágio em 1.º CEB foi desenvolvido tendo em conta a Metodologia de Trabalho de Projeto, para isso achei pertinente abordar em que consiste concretamente este tipo de metodologia.

Castro e Ricardo (1993, p. 14) referem a valorização da participação por parte dos alunos nas atividades, realçando os desejos de saber fazer, afirmando que:

Ao apoiar-se sobre o reconhecimento e a valorização dos desejos de saber fazer, de agir sobre o real dos alunos, a metodologia de projecto desencadeia um processo de dinamização e interacção de diferentes domínios de actividades (intelectual, motora, afectiva, criadora, comunicativa).

Reportando-nos à perspectiva existencialista⁴ de Sartre (dos anos 60), citado por Teresa Vasconcelos (2012), “projecto é a afirmação do ser humano pela acção”, o que implica no contexto atual, que as crianças estão em projeto, sendo, simultaneamente, “autoras de si próprias”.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), o trabalho por projeto passa por “convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias”, constituindo assim “o movimento triangular de criação da pedagogia.”

O trabalho de projeto, é também o centro da Pedagogia-em-Participação, sendo um meio e um caminho, para a autonomia e a participação.

Gambôa e Oliveira-Formosinho (2011, p. 49) afirmam ainda que,

⁴ Sczuk (s/d) explica que Sartre concebe o Existencialismo como uma doutrina que torna a vida humana possível e, por outro lado, declara que toda verdade e toda ação implicam um meio e uma subjetividade humana. Para Sartre, o homem, partindo da sua condição humana, deve fazer-se, sendo nada enquanto não fizer de si alguma coisa. Esse fazer de si pressupõe um projeto: a existência é um projetar-se no sentido de impulsionar-se para o futuro. O homem é, antes de qualquer coisa, um projeto que vive subjetivamente; nada existe anteriormente a esse projeto.

O Trabalho de Projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje.

O nosso projeto teve origem em duas tipologias, que foram o Projeto de Pesquisa e o Projeto de Trabalho (ou de Aprendizagem). Teve como tipologia o Projeto de Pesquisa, uma vez que tinha como objetivo a produção de conhecimentos sobre determinado tema ou problema, desencadeou-se e promoveu interdisciplinaridade a partir de pesquisas feitas pelos alunos e pelas estagiárias, ocorreu e promoveu interdisciplinaridade em torno de descobertas e invenções. Também em algumas atividades, estava patente o Projeto de Trabalho (ou de Aprendizagem), uma vez que foi um projeto desenvolvido pelos alunos nos diversos conteúdos, tinha como objetivo a aprendizagem de conceitos e inculir competências específicas, foi conduzido conforme orientação da Pedagogia/Metodologia de Projeto, desencadeou-se e promoveu a interdisciplinaridade através dos diversos tipos de arte, e partindo de conceitos. De modo a compreender esta interação entre as disciplinas através da arte, Dobbs (1998, p. 57) estabelece uma analogia:

O significado da abordagem interdisciplinar pode ser compreendido através de uma metáfora artística. Quando os artistas se propõem a desenhar, pintar, ou esculpir, eles não "organizam" ordinariamente e conscientemente a experiência ao longo de linhas disciplinares. Em vez disso, há uma fusão de interesses e competências que provoca uma simultânea transmissão e perfeita derivação, ou utilização de ideias e experiências de todas as disciplinas fundamentais.

Componente Prática

Depois de decidirmos desenvolver o nosso projeto através da arte, numa conversa com as crianças sobre esse assunto, criámos em conjunto, o tema “Descobrir pela Arte”, uma vez que os conteúdos iriam ser lecionados a partir dos diferentes tipos de arte que existem.

4.2.1.1. Enquadramento Curricular - Fundamentação do projeto

Situação geradora do projeto

As crianças mostraram sempre um grande interesse pela arte, nomeadamente a ilustração de desenhos, que se integra na Expressão Plástica, e achámos que seria pertinente não só aprofundar esta arte, mas também abordar outros novos tipos de arte.

Descrição da integração do projeto na situação de turma

Sendo esta uma turma do 4.º ano de escolaridade, como já foi referido anteriormente, os alunos têm Exames Nacionais de Português e de Matemática no mês de maio. Isto faz com que os professores estejam limitados quanto ao tempo que têm para lecionar os conteúdos, uma situação para a qual a orientadora cooperante nos alertou rapidamente, não deixando muito tempo para a implementação do nosso projeto.

Considerando todos estes aspetos, decidimos integrar o nosso projeto nos conteúdos que a professora cooperante nos indicava para lecionar. Para além de ser integrado nos conteúdos, foi também aliado ao projeto de sala “Ser português”, já mencionado anteriormente, que pretende valorizar os aspetos e características nacionais.

4.2.1.2. Planeamento Global do Projeto

Rede de Tópicos – A construção da Teia

Como já foi explicado anteriormente, o projeto surgiu através da observação de várias aulas, constatando o interesse dos alunos pela Expressão Plástica. Para iniciar o nosso projeto, era necessário que as crianças nos informassem sobre os conhecimentos que já tinham sobre o tema da Arte, colocando então oralmente quatro questões à turma: O que é a arte?; Quem faz arte?; Que tipos de arte existem?; Onde existe arte em Portugal?.

Destas questões, obtivemos diversas respostas por parte dos alunos, as quais organizámos num quadro (cf. apêndice 44). Após obter estas respostas, percebemos

que, enquanto algumas crianças já compreendiam consideravelmente o significado do conceito de arte, as restantes ainda tinham algumas dificuldades.

Colocámos à turma mais três questões que nos ajudassem a perceber que rumos gostariam de seguir com o projeto: O que gostavam de saber?; Como gostavam de saber?; Como descobririam?. As respostas a estas questões foram também organizadas num quadro (cf. apêndice 44, quadro 4 e 5).

Tendo em especial atenção estas respostas, demos início ao projeto, pedindo aos alunos que em casa, no computador, em livros, etc., pesquisassem sobre as quatro questões colocadas anteriormente em sala de aula.

Nas semanas que se seguiram, as crianças foram trazendo as suas pesquisas, algumas no seu caderno diário e outras construídas em computador. Quando existia oportunidade, as pesquisas eram analisadas em aula, apresentando o próprio aluno, aquilo que encontrou a toda a turma.

Após analisar todas as pesquisas efetuadas pelos alunos e as questões que havíamos colocado posteriormente em sala de aula, decidimos construir uma rede de tópicos que fosse alusiva ao próprio tema central do projeto, a Arte. Escolhemos por isso um palco como “pano de fundo” da nossa teia (cf. apêndice 45, figuras 149 a 151).

Calendarização

Durante a implementação, decidimos tratar três tipos de arte, a música, o teatro e a expressão plástica, sendo que a expressão plástica estaria sempre aliada ao teatro e à música. Tanto o teatro como a música seriam assim as duas principais artes, por isso decidimos dividi-las mais ou menos pelos meses de dezembro (teatro) e janeiro (música). Consideramos que a expressão plástica começou a ser desenvolvida logo no mês de outubro, com a atividade de *Halloween*.

No apêndice 46 (cf. quadro 6), apresenta-se a calendarização do projeto, desde outubro até ao mês de fevereiro, que foi claramente cumprida, tendo em consideração as evidências da prática.

4.3. Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada

Este estágio foi sem dúvida uma aventura repleta de desafios, tentar desenvolver o projeto numa turma limitada pelo tempo, trabalhar conteúdos interligando com o projeto, ser criativa na abordagem aos conteúdos, planificar, indo ao encontro das necessidades dos alunos, à forma de trabalhar da orientadora cooperante e em consonância com a minha colega. Estas foram as principais dificuldades deste estágio, que de uma maneira ou de outra foram ultrapassadas.

A avaliação deste estágio, além de ter sido feita através da observação direta, que como afirmam Alves, Oliveira e Pereira (1997, p. 840), “proporciona ao estagiário uma referência fundamental do que pensa ser professor primário, e o que devem ser as funções de um profissional de ensino”, ou seja, é a partir do estágio que o futuro professor desconstrói certos paradigmas e começa a compreender as verdadeiras implicações da profissão em causa; foi feita através do livro de opiniões sobre o projeto, já referido anteriormente, em que os comentários dos alunos demonstraram terem adquirido diversos conhecimentos de forma divertida e com gosto pelas aprendizagens.

Apesar da avaliação das aprendizagens dos alunos, ter tido um momento muito concreto, como foi o livro de opiniões, a avaliação decorreu de forma contínua, ao longo dos meses de intervenção, através de registos diários para posterior reflexão. Zeichner (1993, citado por Almeida, Andrade, Marques e Martins, 1997) explica que

A reflexão é a base da ação e que, enquanto formadores, temos a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo próprio desenvolvimento profissional (p. 848).

4.3.1. Aprendizagens e Competências

Quando iniciamos um estágio, pensamos que vamos ensinar algo às crianças, aliás é o nosso objetivo, mas esquecemos que este é um processo de reciprocidade. Se realmente fossemos apenas ensinar, qual seria a intenção de um estágio? Por vezes, é preciso dar um passo atrás e refletir sobre o que queremos realmente retirar de um estágio, assim como tentar ser humildes, compreendendo que a instituição para onde vamos já funcionava antes de chegarmos, tendo de nos ambientar à forma de trabalhar dos colegas e turmas, e não ao contrário. É claro que se existirem aspetos que consideramos que podem melhorar, devemos abordar o responsável e fazer uma proposta, explicar.

Eu aprendi que não podemos entrar com uma atitude de crítica, mas de construção e melhoria, é claro que não vou concordar com todas as estratégias de trabalho da instituição, somos seres diferentes, com objetivos e métodos diferentes, mas podemos e devemos conversar com as pessoas e definir estratégias. Segundo Pimenta (1997, p. 856), para Marx, a *práxis* ou prática, “é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (*práxis*)”.

O projeto, que foi apenas uma parte integrante do estágio, foi no entanto bastante importante, pois tendo o desenvolvimento da Arte como objetivo, tornou a abordagem dos conteúdos bastante mais apelativa não só para as crianças, mas também para mim, pois é uma temática na qual sinto gosto de tratar, e foi isso mesmo que aprendi; devemos dar os conteúdos de forma criativa e apelando a algo que entusiasme as crianças, mas também que dê prazer à professora/estagiária de ensinar, pois muitas vezes é perceptível a falta de entusiasmo dos professores ao lecionarem determinadas matérias. Costa e Sá (1997, p. 877) abordam este conceito ao explicarem que “o progresso da Educação depende bastante das competências profissionais, das qualidades humanas, pedagógicas e profissionais dos professores”, ou seja, é necessário aliar este conjunto de competências para um ensino de qualidade, e dou especial realce às qualidades humanas como a empatia, a confiança, a aceitação positiva e incondicional, o encorajamento, o ouvir, entre outras (Alves et al., 1997).

Costa e Sá (1997, pp. 877-878) abordam um ponto que considero muito relevante para a perceção da profissão de docente, centrando-se no conceito de que a vocação para tal se inicia mesmo antes da formação formal para a prática, afirmando que:

A aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades e competências próprias de um professor é um processo complexo que se circunscreve única e exclusivamente à etapa de formação inicial: é algo que começa antes desta e se prolonga até ao abandono da profissão.

Relativamente, de modo específico às aulas desenvolvidas, apesar de por vezes ter sido desmotivador, por diversos motivos, continuei a trabalhar, planificar e tentar inovar, tendo sido a divulgação como uma grande recompensa, como se pode verificar no livro do projeto, em que as opiniões dos pais foram bastante gratificantes e incentivadoras a continuar a fazer mais. Posso por fim afirmar que neste estágio percebi, compreendi e cresci.

PARTE II

Experiências-Chave e Investigação

SECÇÃO A

Educação Pré-Escolar

Capítulo I

Experiência-Chave:

Documentar, quando

A documentação foi uma parte essencial e sempre presente durante o percurso da prática de ensino supervisionada. Desde que iniciei o estágio, a educadora cooperante explicou que registava de forma regular as atividades realizadas pelas crianças, assim como outros momentos que considerava importantes. Malavasi e Zoccatelli (2013) afirmam que,

Todo o dia educativo pode ser objeto de documentação: o acolhimento, a saudação, os momentos dedicados aos cuidados diários, as experiências em sala, na oficina, ao ar livre, os encontros, os rituais, as situações familiares e também aquelas imprevistas (p. 32).

A educadora registava algumas conversas que tinha com as crianças, principalmente em contexto de projeto, fotografava as crianças a realizar atividades (por exemplo, numa atividade relacionada com a reciclagem, fotografou as crianças a fazerem a separação dos resíduos) e arquivava desenhos, colagens, pinturas, entre outros trabalhos, nos portefólios das respetivas crianças.

Todo este registo constitui a documentação que não deve ser apenas entregue aos pais no final do ano como é usual, mas deve ser algo para as crianças e colegas, para os pais e também para a comunidade (Malavasi e Zoccatelli, 2013). Caude (s/d, p. 9) explica ainda que qualquer objeto pode ser um documento, porque apenas pelo facto de existir, pode-nos proporcionar um elemento de informação ou conhecimento.

Quando dei início ao projeto, juntamente com a minha colega de estágio, percebi que era a nossa vez de documentar, recorrendo às diferentes formas de registo.

Um dos desafios, para mim evidente durante a implementação do projeto foi perceber quando documentar. Quando as atividades eram desenvolvidas a par com a minha colega, tornava-se mais fácil dividir tarefas, enquanto uma interagia com o grupo, a outra registava por escrito e através de fotografia. As figuras apresentadas de seguida são exemplos da documentação em cooperação:



Figura 1 – Apresentação de elementos de um jogo ao grupo de crianças



Figura 2 – Análise de pesquisas com todo o grupo

No entanto, quando a atividade era feita com todo o grupo sem auxílio de outrem, tornava-se desafiante documentar e interagir com todo o grupo, de modo a desenvolver o projeto e a incutir o interesse e novas aprendizagens nas crianças.

Sendo que prescindir da documentação era algo não exequível, dada a sua importância, como afirmam Malavasi e Zoccatelli (2013),

O tempo da documentação torna-se um tempo absolutamente necessário do qual não se pode prescindir, do qual se sente a exigência para poder compreender e interpretar os percursos em desenvolvimento, para poder reprojeter as ações futuras, para memorizar e consolidar os saberes em construção (p. 44).

Coloca-se a questão: quando documentar?

Assim como à planificação, deve ser dedicada à documentação o mesmo empenho, sendo que, “o tempo para a documentação necessita de ser projetado e organizado e deverá representar um tipo de trabalho em progresso que tem o ritmo do processo e das experiências em curso” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p. 44).

As atividades de documentação não se devem encontrar em segundo plano, mas sim colocarem-se no centro de todo o processo projetual. Enquanto algumas fases podem ser geridas pelo próprio educador, outras exigem uma partilha na sala e/ou no grupo educativo (Malavasi e Zoccatelli, 2013).

Caude (s/d, p. 71) refere que independentemente do tipo de documentação que se esteja a criar, é importante tirar apontamentos indispensáveis, ordenar de diferentes formas, dimensões ou valores, num conjunto eficaz.

Existem alguns momentos adequados para o educador desenvolver a documentação, refletir e repensar estratégias, um dos exemplos indicado por Malavasi e Zoccatelli (2013) é trabalhar enquanto as crianças repousam.

É importante definir estratégias para proceder à documentação durante o ano letivo, sem prejudicar a realização das atividades de projeto, para isso Malavasi e Zoccatelli (2013, p. 44), sugerem “definir, desde o início do ano escolar, um tempo formalizado e legitimado para observar os diversos materiais e pensar sobre como compô-los e mantê-los juntos”, podendo esta ser uma boa prática.

Ao planificar as atividades, a documentação das mesmas deve ser incluída nesse plano, tendo em consideração o tempo exigido para documentar.

Não devemos, como educadores/as, concentrar-nos em realizar as atividades do projeto e em documentar conseqüentemente as mesmas, mas compreender que a documentação é parte integrante do projeto, e tem que lhe ser cedido o devido espaço e tempo.

Capítulo II

Experiência-Chave:

Time-out em experiência

1. Emoções – o que são?

Numa perspetiva funcionalista, as emoções são descritas como “respostas que orientam o comportamento do indivíduo e servem de informação que ajuda este indivíduo a conquistar metas” (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler e Ridgeway, 1986, Buch, 1985, Campos e Barrett, 1989, citados por Vale, 2012, p. 14).

Resumidamente, as emoções são impulsos que nos movem a uma determinada ação e que se põem em marcha de forma automática, mediante estímulos internos ou externos.

A definição de emoção não é unânime, porque existem vários componentes que rodeiam as emoções e que envolvem processos neurais/ cerebrais específicos.

É através da expressão oral, facial e do tom de voz que se manifestam as emoções desde os primeiros meses de vida, embora essas expressões se vão refinando ao longo do tempo.

As crianças que percebem melhor as emoções têm mais relações positivas nas suas interações com pares. Os que percebem as emoções dos outros interagem com mais sucesso, quando um amigo se magoa ou está zangado. A criança que consegue falar das suas emoções é também melhor a negociar as disputas entre os seus pares (Denham, 1998, citada por Vale, 2012). Esta perceção emocional ajuda a criança a reagir adequadamente, e a capacidade de regular as emoções ajuda-a a ter mais sucesso junto dos pares (Vale, 2012).

2. Classificação das emoções

Novamente existe uma discórdia entre os autores, existindo uma enorme variedade de vocábulos empregues para nomear cada emoção.

Ao tentar classificar as emoções, devem ter-se presentes aspetos como: intensidade, especificidade e temporalidade (Bisquerra, 2000, citada por Vale, 2012).

Existe um aspeto em comum: as emoções situam-se num eixo que vai do prazer ao desprazer, distinguindo-se assim emoções agradáveis e desagradáveis, que será o

mesmo que dizer emoções positivas e negativas. Designa-se ainda uma terceira categoria, as emoções ambíguas (Vale, 2012).

Distinguem-se então as emoções básicas, ou primárias, que em geral se caracterizam por uma expressão facial; e as emoções secundárias, que derivam das básicas e por vezes de combinações entre elas.

As emoções consideradas básicas são diferentes consoante o autor (Goleman, 1997, Izard, 1977) continuando aberto o debate sobre a classificação das emoções.

Vale (2003) elaborou um quadro de classificação das emoções baseado nas tentativas consideradas mais importantes (cf. anexo II, quadro 2).

3. Competência Emocional

Saarni (1999, p. 57) define a competência emocional como a “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção”. Quando a eficácia pessoal é aplicada aos relacionamentos sociais, a pessoa pode, ao mesmo tempo que reage emocionalmente, utilizar os seus conhecimentos e a sua significação sobre as emoções.

Embora a competência emocional seja considerada a partir de uma perspetiva de experiência pessoal, ela é na verdade vivida em interação com os outros. Em termos da natureza interpessoal das emoções, o comportamento individual dos outros no grupo condiciona a emoção que a criança vai ter. A informação acerca das emoções dos outros pode moldar o comportamento que a criança pode ter com eles (Vale, 2012).

A competência emocional, ou falta dela, é fulcral para a habilidade da criança interagir e construir relações com os outros.

Vale (2012, p. 36) afirma ainda sobre as componentes da competência emocional, que se “tornam cruciais para o sucesso das crianças no pré-escolar que, mais tarde, lhes servirão de ferramenta chave quando na adolescência tiverem que responder aos desafios do uso de substâncias tóxicas, ou violência”.

São essas componentes: a experiência das emoções; expressar as emoções; perceber as emoções; a regulação das emoções.

3.1. A regulação das emoções

A definição apresentada por Eisenberg e Spinrod (2004, citados por Vale 2012, p. 43) é o

Processo de iniciar, evitar, inibir, manter ou modular a ocorrência, forma, intensidade ou duração de estados de sentimentos internos fisiológicos, relacionados com emoções, processos de atenção e estados motivacionais e/ou concomitantes comportamentais das emoções para atingir uma adaptação social ou biológica relacionada com o afeto bem como para alcançar objetivos individuais.

Progressivamente, a criança vai-se dando conta que existe uma ligação entre os esforços de regulação emocional e as mudanças nos seus sentimentos. A consciência da necessidade de usar a regulação emocional vai aumentando.

São referidas algumas estratégias para regular as emoções, usadas pelas crianças: podem diminuir ou aumentar as emoções; refocalizar a atenção, utilizar a resolução de problemas (Vale, 2012).

As crianças em idade de pré-escolar, em especial nos 3 anos (idades da maioria das crianças do meu grupo de estágio), devem fazer tentativas independentes na regulação emocional, no entanto, o suporte do adulto é ainda importante, principalmente na gestão de conflitos entre pares.

4. Prevenir comportamentos agressivos na educação pré-escolar

Há crianças que não conseguem atingir uma competência satisfatória nas suas relações sociais, ou porque não adquiriram competências ou porque simplesmente não as

conseguem usar com confiança, o que as vai tornar socialmente retraídas ou mesmo rejeitadas (Vale, 2009).

Especialistas em psicopatologia infantil atualmente concordam que existem três categorias principais de transtornos: os problemas que se internalizam (também chamados transtornos emocionais), como depressão, ansiedade ou transtornos de alimentação, nos quais o desvio é interno; os problemas de atenção, sobretudo o transtorno de défice de atenção/hiperatividade; e os problemas que se externalizam, incluindo delinquência e agressividade ou rebeldia excessivas, nos quais o comportamento desviante é dirigido para fora (Bee, 1997; Achenbach, 1991, citados por Luizzi, 2006).

Esta experiência-chave pretende centrar-se nos problemas que se externalizam, nomeadamente na tendência que estas crianças têm para a agressividade e para comportamentos disruptivos. Considero importante responder primeiro a três questões: De onde provêm estes comportamentos; Como identificar estas crianças; Como controlar estes comportamentos, ou mesmo modificá-los.

Os fatores de risco que suscitam tais comportamentos, podem provir de diferentes contextos, como a família, a escola, a vizinhança e a sociedade em geral. Estes fatores referem-se a

Características da família, às práticas parentais inadequadas de educação dos filhos, à influência de pares anti-sociais, às estratégias disciplinares ineficazes utilizadas pela escola e a fatores culturais mais amplos, como a violência na mídia e na comunidade na qual a criança está inserida. Estes fatores de risco proporcionam um campo fértil para o desenvolvimento de atitudes anti-sociais e estilos de comportamento coercitivo (Walker & Sprague, 1999; McCord, 1997, citados por Luizzi, 2006, p. 3).

O comportamento antissocial inclui a agressão, que pode ser expressa em formas físicas, gestuais e verbais, sendo todas igualmente extremamente destrutivas. A agressão característica de crianças antissociais é dirigida para múltiplos alvos, incluindo os seus pares, irmãos, pais professores e outros adultos (Luizzi, 2006).

Respondendo à questão “Como identificar crianças com comportamentos antissociais?”, Silvares (2001), Webster-Stratton e Reid (2004), Walker (1995), citados por Luizzi (2006) afirmam que,

Crianças com comportamento agressivo geralmente apresentam deficits relacionados às habilidades sociais, como por exemplo, perguntar e responder a questões, cumprimentar amigos, participar em atividades, cooperar, dividir e elogiar colegas. Tais crianças também demonstram deficits cognitivos referentes à resolução de problemas sociais e uma tendência para perceber intenção hostil nas outras pessoas, a qual tem sido vista como uma origem para o comportamento agressivo (p. 5).

Vale (2012) realça a importância de um bom programa ao nível do desenvolvimento das competências sociais, afirmando que,

A forma de disciplina usada com a criança influencia o tipo de pessoa em que ela se vai tornar. Os educadores que sistematicamente colocam limites às crianças e dizem como elas se devem comportar, sem explicarem o porquê desse comportamento, transmitem unicamente que o bom comportamento radica na aceitação das ordens e da autoridade. Por outro lado, as crianças a quem não são postos limites podem ser levadas a pensar que apenas os seus desejos determinam o que é o comportamento adequado (p. 133).

Um dos programas que pretende desenvolver competências sociais é o denominado “Anos Incríveis”, e é um programa “que combina a abordagem comportamental, cognitiva e emocional nos métodos para trabalhar com as crianças com problemas comportamentais” (Vale, 2012, p. 159). Este programa possibilita tanto prevenir como reduzir os problemas de comportamento das crianças, e fá-lo promovendo a interação entre pais, educadores e as próprias crianças.

Este programa vem responder à última questão “Como controlar comportamentos agressivos, ou mesmo modificá-los?”, sendo este apenas um dos programas opcionais para lidar com este tipo de temática. Os “Anos Incríveis” lidam principalmente com a

regulação emocional, a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências relacionais (Vale, 2012).

4.1. *Time-out* – uma experiência em sala de atividades

Uma das formas de promover a regulação emocional quando os problemas de comportamento são muito graves, segundo o Programa “Anos Incríveis”, é a técnica do *time-out*.

Timeout [ˈtaɪmaʊt] | substantivo

1. Pausa; intervalo; *to take timeout*: fazer uma pausa.
2. Desporto: desconto de tempo.
3. (computador) falha temporária; interrupção de funcionamento.

(Porto Editora, 2015)

O *time-out* (tempo de pausa) consiste portanto numa perda de privilégios, numa forma de acalmar as crianças com comportamentos disruptivos e de modelar uma resposta não violenta para o conflito (Vale, 2012). Esta técnica é indicada apenas a problemas de grande intensidade, sendo que quando são apenas pequenas perturbações, a educadora deve ter o cuidado de ignorar o comportamento. O *time-out* deve ser uma solução de curto prazo, sendo o número de minutos dessa pausa correspondente à idade da criança em causa (por exemplo, 3 anos – 3 minutos), gerido com atenção pela educadora ou auxiliar, essencialmente porque esta técnica “não oferece às crianças a oportunidade de aprenderem um comportamento pró-social” (Vale, 2012, p. 229).

Na sala de atividades em que desenvolvi o estágio, utilizava-se frequentemente a técnica de mandar uma criança que estivesse a perturbar as restantes, sentar-se isoladamente numa cadeira. Durante a época de observação, a educadora decidiu que deveria implementar a técnica do *time-out*, que poderemos dizer ser uma técnica similar à do isolamento na cadeira, mas de uma maneira mais estruturada e ponderada. No entanto, a educadora falou desta técnica por alto uma única vez com as crianças e a auxiliar presentes, e fê-lo devido à formação dos “Anos Incríveis” com a Dr.^a Vera

do Vale. O local para o *time-out* foi definido como uma almofada no chão, para as crianças se sentarem, entre a porta de entrada e um armário.

O primeiro contato com a implementação desta técnica foi durante um período da tarde em que me encontrei sozinha com a auxiliar. As crianças estavam muito agitadas, e a solução que a auxiliar encontrou foi dizer-lhes para “irem para o *time-out*”, a primeira criança foi enquanto se cantavam algumas canções, depois outra foi durante a leitura de uma história, e novamente, quando a mesma criança perturbou os colegas que brincavam na área do tapete. Este episódio aconteceu ao longo de cerca de trinta minutos, e desde esse dia nunca mais se voltou a utilizar a técnica de *time-out*. Neste momento compreendi a importância de explicar as técnicas aplicadas às crianças e aos colegas, e a necessidade de sermos coerentes ao seguir as regras das mesmas.

Marujo, Neto e Perloiro (1999, p. 29) afirmam que “numa sociedade onde as capacidades emocionais individuais, como a empatia, a resistência à frustração, a identificação e regulação de emoções, o autocontrolo... não são valorizadas, os problemas sociais tornar-se-ão incontroláveis”. Os mesmos autores evidenciam ainda o importante papel das escolas, bem como de outras instâncias de socialização numa “dimensão de ação adicional: o treino e a educação emocionais” (p. 29).

Vale (2009, p. 143) explica que “os modelos emocionais configuram-se como guíões que orientam o comportamento, por isso, pais e educadores têm que ter presente o modelo que estão a transmitir e o modelo que são, uma vez que a modelação é uma forma poderosa de aprendizagem”.

Ainda em relação à utilização errada da técnica do *time-out*, Pianta (2000, citado por Luizzi, 2006), afirma que,

Quando os professores negociam as contingências de modo inapropriado, alteram as consequências para o comportamento por meio de situações e episódios e confundem reforços e punições, qualidades essenciais da relação professor-criança, como a consistência e a confiança, serão bastante prejudicadas (p. 14).

Vale (2009) explica ainda que,

Quando uma criança tem uma conduta inconveniente, (...) isto deve ter para ela um certo “custo” de resposta, como por exemplo uma consequência. Mas esta consequência tem que ser bem escolhida (...) Se a consequência não é adequada à conduta, além de não surtir efeito, pode levar à revolta (p. 144).

Entendendo-se assim a importância de uma conduta adequada também por parte do(a) educador(a).

5. Disciplina positiva, educador(a) positivo(a)

A forma de prevenir e contrariar os crescentes problemas comportamentais será praticar desde cedo uma disciplina positiva nas instituições pré-escolares, pois

Para implementar uma disciplina positiva é fundamental que o educador se questione acerca das suas práticas educativas, do seu sentido de autoridade, da sua segurança e capacidade de gerir e controlar problemas de comportamento na sua sala, e que reflita, inclusivamente, sobre a sua auto-estima (Vale, 2009, p. 134).

Segundo Posada e Pires (2001), citados por Vale (2009), o educador positivo não será aquele que respeita o comportamento que a criança toma sem a sancionar, mas pelo contrário, que a faça compreender qual a forma mais correta de agir, e este “deve ter uma atitude de orientador (...), respeitando a liberdade de cada um, tendo a consciência que é também um modelo para as crianças, mas não no sentido de imposição de condutas” (p. 135).

Capítulo III

Investigação:

Abordagem de Mosaico

1. Enquadramento da Abordagem de Mosaico

A criança deve ser vista como alguém que embora dependente, não é incompleta nem apenas projeto/futuro, mas alguém “que já é”, na sua individualidade e circunstâncias.

A perspetiva da criança com voz é relativamente recente. Durante muito tempo predominou a ideia de que a criança seria desprovida de sentido e da racionalidade e, na sua evolução, seria reflexo da ação e dos seus esforços educativos.

Christensen e Prout (2002) abordam as transformações das perspetivas acerca do tipo de envolvimento ou participação da criança. As duas primeiras perspetivas negligenciam a imagem da criança como ator social por direito próprio, salientando-se a sua dependência e incompetência: crianças como objetos; crianças como sujeitos.

As outras perspetivas consideram as crianças como atores sociais, com voz e ação, integradas nos processos de investigação onde se tornam parceiros dos adultos: crianças como atores sociais; crianças como participantes.

O processo de Reconceptualização da Infância iniciou-se na década de 80, e a investigação com crianças é parte integrante do mesmo, tendo registado nos últimos anos significativos investimentos.

Segundo Dahlberg, Moss e Pense (1999), a criança é possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão.

De entre as Pedagogias para a Infância, as Pedagogias de Participação são aquelas que refletem melhor esta nova perspetiva acerca da criança.

Clark, McQuail e Moss (2003) explicam que “o conceito de «participação das crianças» pode significar o seu envolvimento ativo nas tarefas ou atividades individuais, mas também tem um significado mais amplo, o que implica o envolvimento no processo de tomada de decisões”.

O educador tem o importante papel de encorajar, favorecer desafios e dar autonomia às crianças. Fazer uso destas Pedagogias implica acreditar que para além de vistas, as crianças podem e devem ser ouvidas.

A Abordagem de Mosaico inspirou-se na Pedagogia de Participação de Clark e Moss (2001), que tem como objetivos, que haja envolvimento da criança na experiência e na construção de aprendizagens, e é esperado que este processo decorra através de experiências contínuas e interativas. E inspirou-se também na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos jardins-de-infância da cidade de Reggio Emilia, com a sua Pedagogia da Escuta, na qual a criança é vista como detentora de direitos e competências.

Esta abordagem tem origem em trabalhos desenvolvidos por Alison Clark e Peter Moss em contexto rural, na medida em que pretendia dar poder às comunidades rurais pobres para terem voz nas mudanças das suas comunidades.

2. O que é a Abordagem de Mosaico

A Abordagem de Mosaico é uma forma de escuta que reconhece as crianças como co-construtoras de significados e *experts* da sua vida. Para reforçar esta ideia, Clark e Moss (2005) dão-nos a conhecer os quatro princípios desta abordagem:

- 1- Crianças como especialistas das suas próprias vidas;
- 2- Crianças jovens como hábeis comunicadores;
- 3- Crianças jovens como detentores de direitos;
- 4- Crianças pequenas como fabricantes de significado.

Esta abordagem é também integrada e combina o visual com o verbal, capacitando as crianças a terem “uma voz” em mudanças no seu jardim-de-infância.

Clark e Moss (2005) estabelecem cinco características desta abordagem: participativa (trata as crianças como peritos e agentes da sua própria vida), adaptável (permite aos profissionais a liberdade de se adaptar ao grupo de crianças), multi-método (reconhece as diferentes “vozes” ou linguagens das crianças), reflexiva (inclui crianças,

profissionais e técnicos especializados em diversas áreas do desenvolvimento para refletir sobre os significados), e incorporada na prática (executada com as crianças promovendo um clima de escuta).

Esta abordagem visa a "vida vivida" da criança (as suas experiências) e pode ser usada para uma multiplicidade de propósitos, tais como: os conhecimentos pré concebidos pelas crianças, os cuidados que receberam, entre outros. As crianças são vistas como membros da comunicação, onde estas exploram, experienciam e visualizam situações do quotidiano da instituição.

3. Métodos e Fases

Através desta abordagem multi-método, com a união de todas as evidências, conversa-se e observa-se para obter uma compreensão mais profunda da vida das crianças. Segundo esta abordagem, nós destacamos então os métodos que podemos desenvolver:

- **Câmaras/Fotografias:** As crianças fotografam o que consideram mais relevante consoante a temática abordada.
- **Circuitos/Tours:** Consistem na exploração da instituição através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças, em que registam através de fotografia, áudio ou outros.
- **Mapas:** Efetuam-se os registos de informações fornecidas pelas crianças nos circuitos e posterior representação bidimensional. O mapa proporciona o registo visual do contexto escolar às crianças e dá a oportunidade de discutirem e refletirem sobre as suas experiências, interesses e prioridades.
- **Reuniões:** Consiste numa conversa em ambiente familiar, e o adulto deve ser sensível, flexível e organizado na gestão de tempo para escutar.
- **Dramatizações:** Baseia-se na representação, introduzindo um conjunto de pequenas figuras do jogo e outros equipamentos, e concretiza-se maioritariamente com crianças de idade inferior a dois anos.

- **Documentação e observação:** Consistem em conhecer e registar as conceções das crianças e fazer uma observação qualitativa dos acontecimentos. Na documentação recorre-se a registos e comentários acerca da aprendizagem por meio de fotos, murais, vídeos e vários meios de comunicação diferentes.
- **Conversas:** São concretizadas às crianças, aos pais/encarregados de educação, educadores(as) e auxiliares para conhecer as perspetivas das crianças. Deste modo, num momento de conversa informal, as crianças falam sobre a sua vida no jardim-de-infância, focando-se em pessoas, espaços e atividades importantes.
- **Manta mágica:** É o momento de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças. Deste modo, consegue-se fornecer às crianças a oportunidade de verem e comentarem as imagens de outros ambientes e, por sua vez, tornarem-se sensíveis aos sinais de desconforto por parte das crianças pré-verbais.

A Abordagem é uma sequência de ações, que se dividem em três fases distintas, mas interligadas: fase da recolha de informação, fase de reflexão e discussão e fase de decisão, à qual se executa quando se trata da resolução de um problema concreto. Especificamente no estágio realizado, não se efetuou a última fase porque se tratava de uma investigação hipotética, para efeitos de estudo.

Fase 1 – Recolha de informação

As crianças e os adultos recolhem a documentação para reunir as perspetivas fornecidas pelas observações e reuniões com as crianças. Nesta fase são usados diversos métodos participativos, nomeadamente as câmaras, conversas, circuitos, mapas e reuniões.

As conversas e reuniões devem ser feitas com as crianças, pais e comunidade educativa, e elas pretendem conhecer as perspetivas da criança face às pessoas da instituição, atividades e locais. É importante que as perguntas estejam relacionadas com cada criança, ou seja, não têm todas que responder ao mesmo.

Passos a seguir durante a fase de recolha de informação:

1. Introdução às crianças, educador(a), auxiliar e pais;
2. Reunião com as crianças;
3. Circuitos com fotografias e desenhos;
4. Construção do mapa com as fotografias e desenhos feitos durante o circuito.

No caso específico do estágio, as ações que eu e o meu par de estágio pusemos em prática, não foram necessariamente pela ordem mencionada (como se irá verificar) pois estas podem sofrer alterações, desde que não se perca o objetivo e o rumo da investigação.

Fase 2 – Reflexão e discussão

Nesta fase é concretizada a reunião de informação para dialogar, refletir e interpretar. Nesta fase incluem-se as interações entre pais e profissionais para adicionar conhecimento ou revelar discrepâncias que possam ser discutidas em conjunto.

Esta fase reflete o nome escolhido para a abordagem, “mosaico”, a junção de diferentes peças de informação e material que compõem os diferentes pontos de vista das crianças.

É nesta etapa que se utiliza o método da Manta Mágica, que surge como atividade final, através da qual é feita a reflexão sobre o trabalho produzido e se evidenciam as conclusões retiradas da respetiva informação.

Durante a implementação no estágio, foram feitas conversas com a auxiliar, a educadora e as mães. A Manta Mágica foi construída após a recolha de todas as informações e objetos recolhidos, seguidamente foi analisada e interpretada durante uma reunião com as crianças que participaram ou não.

Fase 3 – Fase de decisão

Neste momento concretiza-se a decisão sobre a continuidade e mudança no espaço. Esta fase poderá servir para a realização de auditorias internas ou de alterações

no espaço. Nas primeiras discute-se coletivamente com as crianças sobre vários assuntos para uma reflexão e reavaliação da vida das mesmas no jardim-de-infância. Por sua vez, a mudança do espaço consiste na transformação de uma área, por exemplo, de lazer.

4. Implementação da Abordagem de Mosaico

No âmbito da Abordagem, na sala de atividades deu-se início à sua implementação, primeiramente, reunindo com as crianças no tapete para lhes explicar que queríamos iniciar um trabalho com a sua ajuda, com o objetivo de perceber quais eram os seus interesses e necessidades dentro da instituição e as razões desses interesses (cf. apêndice 47), e questionámos quem gostaria de participar neste trabalho, ao qual 13 crianças responderam afirmativamente. Destas 13 crianças era necessário escolher duas para uma análise mais específica, tendo estas que ter características e níveis de desenvolvimento um pouco diferentes, das quais escolhemos uma criança mais ativa e desinibida (Madalena), e outra mais fechada sobre si mesma (Hugo). Foi também fornecida aos pais informação sobre o desenvolvimento deste trabalho, e uma autorização para o registo audiovisual.

Num segundo momento, iniciámos as conversas com as crianças (cf. apêndice 48), individualmente, durante diferentes momentos de brincadeira. Todas as entrevistas foram realizadas com sucesso, exceto à criança mais fechada escolhida por nós, que não respondia ou reagia a qualquer pergunta ou interação experimentada. Decidimos conversar com a educadora que nos aconselhou a escolher outra criança, por não haver necessidade de estar a forçar a criança a fazer algo com que não se sente à vontade, e assim fizemos, optámos por outra criança que se encaixava nas mesmas características do anterior (Leonor).

Num terceiro momento, iniciámos os circuitos, sendo que as duas crianças escolhidas fizeram-nos individualmente, e as restantes fizeram em grupos de duas ou três. As crianças demonstram interesse no uso das máquinas fotográficas, apesar de no início mostrarem algum receio em lidar com as mesmas. Em relação à construção dos mapas

pelas próprias crianças, foi um pouco complicado fazê-las perceber o que era pretendido porque ainda não mostravam ter conhecimento de distâncias entre espaços, apenas da localização dos mesmos.

Nesta fase foram feitas ainda as entrevistas à auxiliar, educadora e às mães das duas crianças escolhidas para estudo de caso (cf. apêndice 49). Para terminar, foi construída a Manta Mágica, posteriormente intitulada, “O que nos deixa tristes e felizes no JI (Jardim de Infância)”, onde conversámos com todo o grupo para que os que participaram apresentassem aos colegas o que fizeram (cf. apêndice 50, figuras 152 a 153): o registo das conversas, o estudo de caso, os mapas com as fotos tiradas pelas crianças, os desenhos e as fotos dos circuitos. A Manta Mágica foi exposta também durante a divulgação do projeto.

Na realização dos circuitos optámos por levar as crianças ao posto de partida do Jardim de Infância (portão de entrada), para a partir daí elas nos levarem aos sítios que mais ou menos gostavam. Enquanto nos iam guiando, as crianças iam desenhando numa folha A4 branca, o trajeto que iam fazendo, e nos locais onde paravam, além de tirarem fotografias ou fazerem desenhos, iam registando os locais onde paravam, com uma cara triste ou sorridente. Um sorriso significava que gostavam daquele sítio, e uma cara triste significava que não gostavam.

É ainda de salientar que a investigação foi iniciada com a participação voluntária de 13 crianças, mas terminada com 11, devido à não colaboração de duas delas durante os circuitos.

5. Estudo de Caso

Como já mencionado anteriormente, o Estudo de Caso teria de ser feito escolhendo duas crianças de entre aquelas que queriam participar voluntariamente na investigação. Estas duas crianças teriam que se distinguir de entre as restantes pelas suas características bastante diferentes, daí ser muito importante a fase de observação, em que é possível contactar com as crianças e perceber os seus interesses e dificuldades.

Procedendo à fase 2 da Abordagem de Mosaico, tratam-se os dados recolhidos através da triangulação dos mesmos, ou seja, é feita uma combinação dos dados qualitativos e quantitativos, confronta-se a informação primária e secundária, e verifica-se se os dados são contraditórios. No caso da Abordagem de Mosaico a triangulação de dados obtidos é feita através dos diversos métodos, neste caso específico, as conversas com as crianças, mães, educadora e auxiliar, mapas, desenhos e fotografias tiradas pelas próprias crianças.

5.1. Triangulação dos dados

Madalena

Analisando a conversa individual com a Madalena e o mapa que construiu, incluindo as fotografias que tirou e os desenhos que fez, os elementos em comum são: a sala de música, que na conversa refere que é o que mais gosta de fazer, ter aula de música, assinalou positivamente no seu mapa; e na conversa referiu ainda que não gostava da casinha, onde brincam ao faz-de-conta, porque “gostava de ter coisas verdadeiras”, e durante o circuito tirou uma fotografia à área de jogo simbólico da sala dos caracóis e assinalou negativamente, sendo esta a maior área de todas as salas da instituição, tem muitos elementos de faz-de-conta.

As conversas com a educadora, a auxiliar e a mãe tinham um elemento em comum, referiram que a Madalena gostava muito de fazer trabalhos práticos, especificamente recortes e pinturas. Apesar de na conversa individual com a criança, esta não fazer nenhuma referência aos trabalhos, durante o circuito tirou uma fotografia à mesa de trabalho da sua sala e assinalou positivamente no mapa.

Relativamente à conversa e ao mapa construído (cf. apêndice 51, figura 154 a 161), considero que a Madalena foi coerente e objetiva. Algo que esta assinalou positivamente no mapa foi a “sala do Sr. António”, o projeto da instituição, e que curiosamente a mãe se refere como o momento preferido.

Leonor

A análise da conversa individual com a Leonor e o mapa que esta construiu (cf. apêndice 51, figura 162 a 168), evidenciou que gosta verdadeiramente do espaço exterior, sendo o seu momento preferido “brincar na rua”, e no mapa assinalou positivamente a mangueira e a carrinha, dois elementos que se encontram no quintal.

As conversas com a auxiliar, a educadora e a mãe, tinham todas um elemento em comum: brincar na casinha (área do jogo simbólico), ou seja, o faz-de-conta. Durante o circuito a Leonor esteve muito tempo numa das salas da instituição, mais exatamente, num dos cantos de faz-de-conta, confirmando as afirmações anteriores.

A educadora e a auxiliar indicaram também que a Leonor gostava de ver livros/ ouvir histórias, e esta durante o circuito fez um desenho da biblioteca e assinalou positivamente no mapa.

Em relação ao elemento que a Leonor disse na conversa individual que não gostava, a carrinha da comida, mais tarde penso ter compreendido o porquê. Esta carrinha passava pelo quintal, e os adultos presentes pediam às crianças para se afastarem ou estarem sossegadas até que a carrinha se fosse embora. Penso que o facto de isto impedir a Leonor de estar à vontade no seu local preferido, acabava por lhe trazer sentimentos negativos perante aquele elemento.

Durante o decorrer do circuito com a Leonor, percebemos que ela estava a perder a atenção, o que se refletiu nos últimos locais que ela quis visitar e nas fotografias daquilo que dizia não gostar (cebola e telefone de brincar) sem qualquer motivo. Como referiu a auxiliar durante a conversa sobre a Leonor, esta “tem dificuldade em se concentrar”.

Para terminar, a Leonor e a Madalena, curiosamente, segundo as suas mães, têm algo em comum, a mãe da Madalena disse que esta “Não fala muito das refeições”. E a mãe da Leonor “Fala das brincadeiras, mas nunca das horas das refeições”, um aspeto que numa investigação mais aprofundada, poderia refletir-se em alterações dos momentos das refeições, seja na estruturação dos mesmos como noutros.

Secção B

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo IV

Experiência-chave:

As Artes na assimilação de conteúdos

O projeto que implementei em conjunto com o meu par de estágio, no 4.º ano do Ensino do 1.º CEB, como já referido anteriormente, centrou-se na Arte e na exploração da mesma em contexto de sala de aula. Na fase de implementação do projeto, centrámo-nos em três tipos de arte: música, expressão plástica e teatro. E será sobre estes que me irei essencialmente debruçar, salientando a importância dos mesmos na assimilação de conteúdos programáticos.

1. A Arte e o seu conhecimento

A arte é inata ao Homem, é uma função essencial que se impõe como uma necessidade desde as origens pré-históricas. É através da arte que o Homem se exprime mais completamente, e portanto, se compreende e realiza melhor (Huyghe, 1967).

O que distingue principalmente o ser humano dos restantes seres é o seu conhecimento lúcido, que se encontra interligado com o sentido da qualidade, o desejo de melhorar o mundo e de se melhorar a si próprio. Huyghe (1967, p. 12) afirma mesmo que a moral e a arte se fundaram ao mesmo tempo, e que enquanto “a moral conduz as nossas ações, a arte aplica-se às nossas criações. Nos dois casos, é para lhes conferir a qualidade que só o homem tem o dom de conceber espontaneamente e de buscar lucidamente”.

Não existe meio melhor do que a arte para sondar a sensibilidade e o espírito, as profundezas do Homem. Tomando como exemplo um músico, é apenas através da sua música que se consegue verdadeiramente exprimir, ao contrário de um bailarino que necessita de todo o seu corpo para fazer o mesmo. Precisamos analisar as criações de cada indivíduo para o compreender completamente. Obviamente, nem todos os indivíduos têm uma apetência tão clara para se exprimirem, ou as suas criações são tão esteticamente agradáveis e aceites na sociedade corrente.

2. A importância de exprimir-se

Por várias razões é importante estimular a expressão livre da criança, no entanto, primeiro devemos compreender o que significa o termo ‘exprimir’. Segundo Arno Stern, investigador e pedagogo francês, citado em entrevista por Gonçalves (1991, p. 19), exprimir-se é tornar-se um vulcão, “etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Exprimir-se significa realizar um ato, que não é ditado, nem controlado pela razão”. Sousa (2003) vai ao encontro de Stern, explicando a intensa interligação entre a expressão e a manifestação das emoções, sendo que se exprimir alivia as sobrecargas destas formas de energia psíquica.

Gonçalves (1991, p. 12) explica que a expressão livre é imprescindível para o desenvolvimento harmonioso do indivíduo, pois é a partir desta que a criança se prepara para o seu crescimento, encontrando “um modo saudável de se comportar criativamente nas mais diversas situações que lhe surgem”. Ao se dar espaço para que se exprima livremente, estamos a garantir que ela se irá responsabilizar pelos seus atos, desenvolvendo ainda a autoconfiança, pois todas as escolhas feitas são deixadas a seu cargo.

Arno Stern enuncia uma enorme diferença entre a expressão das crianças escolarizadas e não escolarizadas, sendo a expressão das primeiras, influenciada, e portanto, falseada pelos estereótipos e modelos fornecidos pelo professor. Stern refere ainda que a escola deve criar condições que favoreçam o desenvolvimento do pensamento, seja ele convergente ou divergente, de modo a contribuir para a formação integral da pessoa.

Através deste livre fazer e experimentação constante, desperta-se a criatividade no aluno, apelando para uma pedagogia flexível e aberta, deixando-o descobrir por si mesmo o seu modo de agir e exprimir, assim como técnicas e materiais que se lhe adaptam melhor (Gonçalves, 1991).

De modo a enfatizar a necessidade da estimulação da criatividade, como algo que implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe, Gonçalves (1991, p. 25) afirma que,

É a partir do que se faz e do que se pensa sobre o que se faz que se constituem os vectores de uma motivação interior. Ao sonhar e imaginar, há que deixar «vaguear o espírito», acalentando e articulando ideias, antes de formular juízos de valor.

É essencial permitir à criança que se auto descubra, não só para que se conheça melhor a si, mas aos outros e ao que a rodeia, e é por isso que a Escola tem um papel fulcral no desenvolvimento do indivíduo, especialmente na atual sociedade, que lhe exige uma permanência bastante prolongada nesta instituição. Já não é correto pedir aos alunos que façam o mesmo desenho, ainda pior seria exigir que todos os desenhos contenham as mesmas figuras e dentro dos mesmos parâmetros. Este exemplo é apenas um dos muitos que podemos observar atualmente em algumas salas de aula.

3. Expressão Plástica

Em relação à Expressão Plástica, os desenhos das crianças são essencialmente ideográficos, ou seja, representam aquilo que as mesmas conhecem ou a ideia que idealizam relativamente ao que observam.

É importante perceber que a criança se revela através do que faz, exigindo que o adulto observe as pinturas, objetos e desenhos com seriedade, e não com “falsas apreciações ou exageradas manifestações de êxtase, decepção ou indiferença”, o único pedido que faz é que a levem a sério (Gonçalves, 1991, p. 24).

Outra característica do desenho da criança, considerada erradamente pelo(a) educador(a) e pelo(a) professor(a), é desvalorizar a repetição dos mesmos elementos em diferentes desenhos ou pinturas, no entanto, Gonçalves (1991) explica que esta é motivada pelo que mais a impressiona num determinado espaço de tempo. Devemos então deixar que a criança explore esse elemento, pois esta é apenas a sua maneira de se expressar. Quando ela no seu entender, compreender profundamente o elemento, começará a considerar outros, mas é importante dar-lhe este espaço, e não privá-la de algo importante para ela naquele momento.

Por vezes, o/a professor(a) utiliza a expressão plástica, mais exatamente, o desenho, como uma atividade complementar aos principais conteúdos, sendo atribuído o menor espaço de tempo possível, e com várias restrições aos níveis dos materiais a utilizar e dos elementos que devem estar representados. Esta foi uma das razões que levou a que o projeto implementado se centrasse na exploração da Arte, de modo a dar oportunidade aos alunos de explorarem diversos materiais. Também, gostaria de lhes ter possibilitado uma exploração livre das suas ideias e elementos preferidos, mas devido à restrição dos conteúdos programáticos a lecionar, não foi possível.

4. Do jogo dramático ao teatro

A criança desde pequena pratica um jogo “que se desenrola inteiramente dentro do mundo da sua imaginação, fantasiando ser outra pessoa, um animal ou mesmo um objeto inanimado, a que dá vida e movimento” (Sousa, 2003, p. 16). São atribuídas diversas designações a este jogo: os psicanalistas chamam-lhe jogo de fantasia e jogo de faz-de-conta; Chateau designa-o por jogo figurativo; Piaget chama-lhe jogo simbólico, referindo as suas qualidades no desenvolvimento da imaginação.

Erickson (1965), Smilanski (1968) e Brunner (1976), citados por Sousa (2003, p. 17), explicam que é através do jogo imaginativo que a criança “adquire o seu senso de individualidade e desenvolve a sua capacidade de relação social”. Valente (1991) citado por Sousa (2003) acrescenta ainda que “jogo, drama e desenvolvimento psicológico estão, na criança, inextricavelmente ligados”.

Sousa (2003) estabelece assim a diferença entre jogo dramático e representação teatral, ao referir que no jogo dramático o aluno não está a representar, nem tem o intuito de apresentar o que faz a um público. No jogo, ele encontra-se a vivenciar plenamente o seu papel, experienciando de facto todas as emoções. Outra diferença entre estas duas vertentes, e a mais óbvia, é o facto de o jogo dramático não ser baseado num texto prévio.

Apesar do jogo dramático ser o mais apropriado a crianças do 1.º CEB, porque o texto prévio por vezes as embaraça e paralisa, a falta de tempo, aliado aos muitos conteúdos

programáticos a trabalhar, não nos permitiu fazer esse tipo de exploração, partindo assim para um teatro mais improvisado e sem o objetivo de ser apresentado a um público, mas sim para uma consolidação de conteúdos, usualmente tratados de forma menos lúdica.

O teatro pode ser uma valiosa contribuição para a educação, no entanto, tem de ser abordado de forma correta, e não como é feito habitualmente nas escolas, para festas de Natal e de final de ano. Nestes casos, acabam por ser os professores a preparar, escolher textos, cenários, posições em palco, e pedir semanas antes, que os alunos decorem textos e gestos; o objetivo acaba por ser o espetáculo e eles um meio para o atingir (Sousa, 2003). Acaba assim por não existir qualquer fim educativo numa atividade cuja instituição é a própria Escola.

Rebello (1966), citado por Sousa (2003, p. 86) explica então que o propósito do teatro na educação é “de estimular as faculdades criadoras e imaginativas da juventude, integrando-as numa ação coletiva como é o teatro”.

Dentro da arte dramática, abordámos também o teatro de sombras e o teatro de fantoches.

Lopes e Pereira (2007) explicam que as sombras estimulam na criança a fantasia, desenvolvem o conhecimento de um mundo irreal e são a representação desse mundo. Além de serem um meio de animação com potencialidades educativas, são também uma forma eficiente de contar histórias. De entre as potencialidades educativas, os autores salientam as seguintes: desenvolvimento intelectual, lúdico, da imaginação, da linguagem, do trabalho de grupo, da comunicação, da disciplina e do sentido estético.

É atribuído ao teatro de fantoches uma dimensão especial de importância, devido ao próprio objeto utilizado, o fantoche, que além de ser manipulado, pode e deve ser criado pela criança, tornando-se num instrumento que a prolonga, ela sentir-se-á particularmente ligada a este.

O fantoche acaba por ser um boneco, e desde pequeno, o indivíduo encontra nele o primeiro e mais fiel amigo, projetando nele todas as frustrações, tem conversas íntimas e confia-lhe desejos e temores; ao expressar-se através do boneco, a criança projeta

nele a sua personalidade, possuindo por isso o fantoche “grande valor educativo, preventivo e terapêutico” (Sousa, 2003, p. 89).

Segundo Lopes e Pereira (2007), o teatro de fantoches leva ao desenvolvimento de diversas capacidades nas crianças: aprender a trabalhar em grupo, coordenação motora, concentração, capacidade de raciocínio, criatividade, imaginação, observação, desinibição, comunicação, expressão oral, confiança, participação, memória, relação interpessoal, improvisação e sociabilidade. Sousa (2003, p. 99) acrescenta ainda que o teatro de fantoches “além do fator lúdico expressivo-criativo (...) oferece ainda uma funcionalidade crítica libertadora de inibições infantis vivenciada em grupo que, de outro modo, permaneceria individual”.

5. Música

Na sociedade atual, a exposição à música começa mesmo antes do nascimento do indivíduo, e passa a ser parte intrínseca da vida dos bebés. As mães podem e devem cantar para os seus filhos, pois produz mudanças hormonais que reduzem a excitação e o *stress* do bebé, ajudando-o a regular o seu estado. Pode-se então verificar que até para os bebés, ouvir música produz efeitos psicológicos poderosos (Lamont, 2011).

Podemos assim perceber que as pessoas nascem com uma certa predisposição para responder a certas características da música, como por exemplo, o ritmo, influenciando determinados movimentos no nosso corpo (Lamont, 2011).

Investigadores tendem a definir as emoções musicais em termos de um intervalo amplo de fenómenos: podem aumentar o ritmo cardíaco; ativar certas regiões do cérebro; fazer-nos chorar, rir, ou destruir mobília; tornar-nos mais propensos a lembrar certas memórias; e mudar a nossa perspetiva sobre o mundo – porém momentaneamente. Os ouvintes de música têm reportado repetidamente que experienciam “sentimentos” enquanto ouvem música. Várias experiências demonstraram que ouvir música pode dar origem a respostas psicológicas muito semelhantes às apresentadas durante outros estímulos emocionais (Juslin, 2011).

Fernandes (2013) afirma que são vários os estudos que comprovam que a música “desenvolve a mente, promove o equilíbrio proporcionando o bem-estar, facilita a concentração, melhora o raciocínio e o desempenho escolar”, apresentando ainda como exemplo, o superior desenvolvimento (25%) de área do cérebro dos indivíduos que trabalham com música, relativamente aos que não trabalham com a mesma.

É emergente aceitar a música, assim como as artes abordadas anteriormente, como “um meio que possibilite uma educação mais criativa, crítica e inclusiva, (...) tendo como principal objetivo favorecer os desenvolvimentos intelectuais, criativos e sociais”, assim como “apresentar a música como um importante elemento na formação de identidade (individual e social) e na construção de referenciais culturais que levam os sujeitos a assumirem papéis transformadores das suas realidades” (Fernandes, 2013).

6. Conclusão

A partir desta análise das artes na educação, é possível concluir que ainda existem muitos aspetos que devem ser melhorados, as Atividades de Enriquecimento Curricular não são suficientes para incutir a sensibilidade à Arte nos alunos, é necessário que o professor titular de turma tenha uma postura diferente e inovadora, não perspetivando as expressões como algo complementar a, mas algo tão importante na educação como.

Victor Fontes, citado por Huyghe (1967), afirma que “a arte da infância não é a infância da arte”, uma afirmação essencial nesta exploração sobre a arte na vida da criança. Precisamos compreender que apesar das criações serem feitas por crianças, não devem nunca ser desvalorizadas, pelo contrário.

Capítulo V

Experiência-chave:

Desmistificar a retenção

A retenção escolar é um assunto tabu na comunidade escolar, que tem vindo a ser desmistificado ao longo das últimas décadas, através de diversas investigações e posteriores análises, na maioria para tentar compreender se é uma medida positiva ou negativa para os alunos em causa. Esta experiência-chave pretende confrontar as conclusões de diversos estudos, com a experiência em contexto de sala de aula com dois alunos repetentes.

1. A retenção como medida administrativa

Crahay (1999) acredita que para o bom funcionamento da escola, duas facetas cruciais têm de coexistir: a composição dos programas e a importância da carga de trabalho, sendo portanto estes aspetos organizacionais da escola que mantêm as relações mais diretas com o insucesso escolar.

Em determinados países, a retenção de um ano é considerada como um procedimento pedagógico positivo, noutros países a passagem de ano é automática. Entre estes dois extremos, encontram-se sistemas de ensino que permitem a retenção em fim de ciclo, mesmo que isso implique dois ou três anos.

A promoção automática e a retenção possível a cada ano são as modalidades mais usuais de gerir o percurso dos alunos do ensino primário.

Sendo a retenção uma medida administrativa de cada país, em Portugal, o Ministério da Educação define a retenção no Ensino Básico como a “percentagem de efetivos escolares que permanecem, por razões de insucesso ou tentativa voluntária de melhoria de qualificações, no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), em relação à totalidade de alunos que iniciam este mesmo ensino” (Ministério da Educação, online). A justificação para adotar esta medida é a existência, no aluno, de “um grande atraso em relação aos objetivos e capacidades definidas, a nível central e local, para esse ano ou ciclo” (Despacho Normativo n.º 98-A/92, artigo 53).

Embora na legislação em vigor a retenção se assuma como uma medida a ser aplicada “a título excecional” (Decreto-Lei 139/2012, artigo 25.º, de 5 de julho), na prática, a

situação que leva à decisão da retenção é bem mais frequente, sendo diversas vezes utilizada “como forma de pressão para obter determinados comportamentos dos alunos e como punição para aqueles que não cumprem o esperado pela escola em relação à aprendizagem” (Almeida, Ascensão e Grácio, 2015, p. 3).

2. Efeitos da retenção escolar

A retenção escolar tem constituído tema dos mais variados estudos, tendo sido objeto de revisão e de meta-análises.

Fonseca, Formosinho e Simões (2000) apontaram os diferentes efeitos da retenção escolar no rendimento e posterior adaptação social. De entre os efeitos positivos distinguem-se: melhorias no desempenho escolar; reforço da vinculação do aluno à escola; decréscimo de problemas de comportamento. Por outro lado, os efeitos negativos são os seguintes: níveis inferiores de rendimento escolar relativos aos colegas da mesma idade; fraca autoestima / ansiedade e depressão; falta de motivação com limitadas expectativas de sucesso académico/ profissional; dificuldades de relacionamento com professores e colegas; tendência para envolvimento com pares desviantes.

Claramente, os efeitos negativos da retenção são superiores aos positivos, no entanto, devido à falta de estudos longitudinais, “não se sabe ao certo se a associação que se verifica entre retenção e dificuldades de adaptação social se mantém na vida adulta” (Fonseca et al., 2000).

As meta-análises de Jackson (1975), Holmes e Matheus (1984), Holmes (1989), Jimerson (2001) e Jimerson e colaboradores (2002), compiladas por Rebelo (2009), reúnem um conjunto de conclusões de diversos estudos acerca da temática da retenção: a probabilidade de abandono escolar aumenta consoante o número de reprovações do aluno; certas crianças estão expostas a fatores de desvantagem (imaturidade, estatuto socioeconómico, educação parental baixa, etc.) que as colocam em maior risco de reprovar, sendo retidas; outros fenómenos (desinteresse, absentismo, autoestima baixa, etc.) associados ao abandono terão maior probabilidade de acontecer; as crianças com

maior controlo comportamental parecem beneficiar mais da passagem de ano do que os que reprovam, por serem capazes de se adaptar melhor às exigências de um segundo ano; a reprovação é ineficaz do ponto de vista pedagógico, e mesmo prejudicial ao desenvolvimento global dos alunos; a repetição de anos escolares não facilita a aprendizagem, nem favorece a adaptação social, emocional e comportamental dos alunos; o abandono escolar é o efeito mais evidente e consensual da reprovação.

Fonseca et al. (2000) explica ainda relativamente ao insucesso escolar que este “enfraquece os vínculos do aluno à escola, reforçando em contrapartida os seus elos de ligação a pares desviantes e, por este meio, abre caminho para a delinquência”, uma das graves consequências provocadas pela retenção dos alunos.

3. A predominância da avaliação

Crahay (1999) afirma que demasiadas são as vezes que esquecemos que o insucesso escolar se decreta no termo de uma avaliação, e que se hoje em dia nos preocupamos com a importância do mesmo, é porque o ideal do sucesso escolar se impôs para todos.

Para Crahay (1999), assim como para vários autores citados pelo mesmo (como por exemplo, Hutmacher), a instituição escola, tende a transmitir uma imagem de um lugar que promove a aprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos, e não a de uma instituição que “avalia, julga e classifica”. No entanto, este autor crê ser emergente abandonar esta imagem utópica da escola, para que se possa compreender os modos de produção do insucesso escolar.

Os pais e os professores atribuem tanta importância à avaliação, que levam os filhos e alunos a concluir que na escola a avaliação predomina sobre a aprendizagem. As crianças colocam-se assim dentro de uma “perspetiva de validação das suas competências, mais do que numa dinâmica de construção de saberes” (Crahay, 1999).

O mesmo autor explica que a perspetiva que cada aluno constitui da avaliação acaba por orientar a maneira como este apreende as matérias que lhe são dispensadas. É por estas razões necessário que o professor tenha em atenção a maneira como organiza a

aprendizagem, porque numa turma os ritmos de aprendizagem variam, e torna-se ineficaz confrontar os alunos com noções ou competências que estão fora do seu alcance.

4. O que pensam os professores sobre a retenção

Relativamente à posição dos professores perante a retenção, Crahay (1999) destaca a importância que a avaliação dos alunos tem na sua vida, jogando com a sua credibilidade face aos alunos e aos seus colegas de profissão.

Hutmacher (1992) afirma que,

Se a retenção sanciona bem as dificuldades dos alunos, são no entanto os professores (...) que notam as dificuldades e que, em última análise decidem de uma eventual retenção. (...) não é uma função do número de alunos, mas do número de professores que delas decidem. É necessário neste caso interessarmo-nos menos pelos alunos e pelas suas características e mais pelos que decidem, ou seja, os professores, as suas características e o campo de relações sociais no qual eles decidem a promoção-retenção (p. 94).

O professor sabe que a sua reputação se encontra em jogo ao decidir promover/reprovar um aluno, pois esse aluno irá ser avaliado no ano seguinte por um dos seus colegas professores, correndo o risco de que ao promovê-lo, o aluno se mostre incapaz de seguir o ensino dos colegas de nível superior, ou de que ao retê-lo, ele interrompa inutilmente a sua escolaridade (Crahay, 1999). No entanto, segundo questionários colocados a diversos professores, é mais provável que os outros professores reprovem a primeira atitude do que a segunda, levando-nos a questionar a justiça do número de reprovações que se efetuam anualmente.

Curiosamente, os docentes não preveem que a retenção possa ter efeitos nocivos nos alunos, sendo que quando a questão lhes é explicitamente colocada, “invocam inconvenientes temporários”, como eventuais problemas de inserção na nova turma, e

sobretudo a tristeza ocasionada pela separação dos colegas, mas sublinham sempre o caráter passageiro destes efeitos (Crahay, 1999).

No momento de decidir uma retenção, parece que o professor troca o seu papel com o de um psicólogo, pois o docente não se fundamenta sobre um balanço das aquisições realizadas durante o ano que passou, mas invoca principalmente causas não escolares para explicar a sua decisão, ou seja, é mais devido ao estado psicológico do aluno do que às suas carências de aprendizagem.

5. Como os alunos veem a prática da retenção

Como já foi referido anteriormente, a imagem da escola, cuja função central é incutir novos conhecimentos nos alunos, é algo que estes vão desconstruindo ao longo do seu percurso escolar, alterando radicalmente a conceção que têm da instituição, e percecionando a verdadeira função, avaliá-los. A conceção que o aluno faz dos objetivos da escola irá influenciar grandemente “o seu empenho, a sua participação e a sua persistência nas tarefas escolares”, influencia também “o nível de sucesso que fixa para si e as emoções que sente” (Crahay, 1999).

É principalmente pelas crianças que emerge uma imagem muito negativa do aluno repetente. Crahay (1999) categorizou as reações dos alunos face à retenção em dois tipos: por um lado, atribui o insucesso a causas modificáveis (não trabalhou, não fez o suficiente, o professor não lhe convinha, etc.), vislumbrando alguma maneira de resolver isso; por outro lado, atribui o insucesso à sua falta de aptidões, ou seja, a uma causa inalterável, o que o levará a iniciar o novo ano escolar com o sentimento de estar destinado à derrota.

Crahay (1999) coloca então a seguinte questão, ao confrontar as conceções do aluno e do docente, “Se a causa do insucesso do aluno escapa à escola, como lhe poderia pertencer a solução?”, e responde com a seguinte afirmação: “trata-se (...) de demonstrar a complexidade dos mecanismos produtores do insucesso e da resignação dos alunos, mas também indicar que a escola e os docentes são partes interessadas no

processo”. Hutmacher (1992) remata ainda este pensamento afirmando que, “para fazer parte da solução, é preciso aceitar ser parte do problema”.

6. Existem alternativas à retenção?

A verdade é que a supressão da retenção não iria constituir um remédio universal, permitiria sim, evitar os efeitos nocivos que esta comporta, e obrigaria a comunidade educativa a procurar soluções que realmente ajudassem os alunos com dificuldades de aprendizagem (Crahay, 1999). Este autor afirma ainda que “o ideal seria que os professores se apercebessem da necessidade de confrontarem os seus pontos de vista sobre as *performances* dos seus alunos com uma observação externa”, e assim, “libertos de responsabilidade de decidir sobre o avanço dos seus alunos, os professores seriam levados a olhá-los de outra maneira”.

Rebelo (2009) apresenta na sua publicação, algumas sugestões para implementação de programas de prevenção e intervenção: Programas pré-escolares (em Portugal existe o Plano Individual de Intervenção Precoce); Programas de promoção social e de desenvolvimento académico; Programas de Escolas de Verão e pós-escolares; Turmas de atrasados (*looping*) com diferentes idades; Programas de saúde mental para contextos escolares; Envolvimento parental; Programas de leitura elementar; Estratégias de instrução e avaliação; Modificação comportamental e cognitivo-comportamental.

7. Dos estudos à realidade

Na turma em que efetuei o meu estágio, os dois alunos repetentes mantinham-se com o mesmo o grupo desde o 1.º ano de escolaridade, encontrando-se a repetir o 3.º ano, integrados na turma de 4.º ano com os mesmos colegas. A professora cooperante nunca explicou exatamente porque estes dois alunos não ficaram retidos num grupo de 3.º ano, no entanto, penso ter sido para não passarem pelo choque de mudança de docente e de colegas, algo com grande impacto na vida social e escolar dos alunos. Por outro

lado, o facto de não terem ficado retidos no 3.º ano, trouxe outras consequências, principalmente para as suas vidas escolares. O nível de atenção dedicado a estes dois alunos era muito diminuto para as necessidades que apresentavam. Na maioria do tempo, a professora cooperante destinava-lhes uma tarefa (por exemplo, uma ficha do livro de atividades de matemática) e lecionava novos conteúdos aos restantes vinte e um alunos do 4.º ano. Esta prática tinha duas consequências: os alunos não se conseguiam concentrar, estando constantemente distraídos a observar os colegas ou a professora, ou mesmo a chamar à atenção dos colegas; após terminarem as suas tarefas, eram-lhes imediatamente destinadas outras, ou ficavam longos períodos de tempo à espera de uma ordem da professora, prejudicando o ritmo de aprendizagem.

Os únicos momentos em que a professora lhes dava total atenção, era quando uma colega de apoio ia à sala de aula lecionar uma hora e meia de apoio por semana, ou quando eu e a minha colega de estágio lecionávamos conteúdos ao 4.º ano.

Pode-se assim concluir que, independentemente da reprovação ou promoção dos alunos, é importante conceder-lhes a atenção que os seus graus de desenvolvimento exijam. As razões para a reprovação poderão ser válidas e justificadas, mas é necessário mais do que isso, é preciso dedicar uma atenção especializada após essa reprovação, principalmente por parte da orientadora cooperante, que é o elo fulcral de ligação do aluno à instituição escola.

Secção C

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

Capítulo VI

Experiência-chave:

Reinventar a Educação através da tecnologia

Como já referi anteriormente no itinerário formativo acerca do estágio em 1.º CEB, a utilização dos recursos tecnológicos foi uma das práticas da orientadora cooperante que para mim se destacou. No entanto, acredito que a utilização destes recursos didáticos é uma mais-valia não só no ensino do 1.º CEB, mas também em educação pré-escolar, de uma maneira adaptada às necessidades da faixa etária. Considero que seja por isso importante perceber quais são as mudanças que a tecnologia traz para o ensino, e de que forma podem alterar todo o conceito educativo.

Segundo Saldanha (1978, p. 6), pesquisas levam a concluir que existem duas posições adquiridas pelos professores face à Tecnologia Educacional: “professores cuja principal preocupação, e muitas vezes temor, é a de serem substituídos”; e professores que pensam que “a Educação deve deixar a era «artesanal» e admitir a era tecnológica para imprimir maior produtividade no ensino”. O mesmo autor explica ainda que aqueles que se opõem à inovação, argumentam que os novos recursos oferecidos pela Tecnologia Educacional, podem desumanizar a relação entre professor e aluno.

Na minha opinião e, dado o que pude observar e experienciar nos dois níveis de ensino, a perspetiva de desumanização na relação professor-aluno através do recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), não é correta, pelo contrário, reforça ainda mais o vínculo entre ambas as partes. As crianças mostravam-se mais interessadas em não só aprender, mas em compreender o uso dos recursos didáticos utilizados. Alves, Bento, Macedo e Martins (2002, p. 218) afirmam que “a introdução de recursos didáticos no ensino deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento, nestes, de uma ação motivadora para a aprendizagem de conceitos e processos e, ainda, o desenvolvimento de atitudes comunicativas e opiniões”.

A motivação das crianças é parte importante do seu processo de aprendizagem, e Arends (2008, p. 145) sublinha essa importância aliada às tecnologias e a estudos recolhidos, explicando que “os alunos das aulas em que as tecnologias são largamente utilizadas trabalhavam mais vezes em conjunto e, conseqüentemente, tinham mais interesse na escola”. Vários foram os estudos que confirmaram os elementos motivadores dos métodos de ensino que utilizam tecnologias, como por exemplo o

computador, que o motiva os alunos a manterem-se envolvidos nas tarefas de aprendizagem.

Arends (2008) destaca a utilização da teoria do reforço em programas de *software* para crianças, explicando que,

Quando o utilizador identifica uma resposta correta ou realiza o comportamento pretendido, recebe uma recompensa para reforçar e fazer com que esse comportamento seja repetido. Outros programas são desenvolvidos para satisfazer a motivação de desempenho de cada indivíduo e procuram entreter e educar ao mesmo tempo (p. 145).

Saldanha (1978, p. 28-29) refere alguns dos benefícios da tecnologia na Educação: a tecnologia pode tornar a Educação mais produtiva e individual, ao permitir ao estudante que se desenvolva em ritmo próprio; a tecnologia pode dar uma base mais científica à Educação; a tecnologia pode tornar a instrução mais poderosa, porque oferece uma variedade de meios e de informações ao aluno; a tecnologia pode tornar a aprendizagem mais imediata; a tecnologia pode tornar a acesso à Educação igual para todos.

Por todas estas razões, a tecnologia na Educação, deveria deixar de ser usada como recurso complementar, mas como algo com o propósito de cumprir os objetivos do ensino, lado a lado com o professor, o quadro branco e o manual, além de ser uma maneira sistemática de planear e avaliar o processo ensino-aprendizagem (Saldanha, 1978).

Segundo Diebold, citado por Saldanha (1978, p. 12), Tecnologia Educacional não se trata de cada recurso que a constitui, mas “é uma nova maneira de pensar Educação, é uma maneira científica de encarar os problemas educacionais”.

Autores como Vandermeer (1971, citado por Saldanha, 1978), acreditam que a introdução da Tecnologia Educativa nas escolas deve começar nas Universidades, tendo os professores universitários que ter formação atualizada nessa área, para que se produzam professores e administradores que:

1. *Conheçam o uso e os limites do uso da Tecnologia Educacional; 2. Encontrem-se habilitados para explorar eficientemente a tecnologia para a realização legítima das metas educacionais; 3. Apliquem a tecnologia eficientemente e em situações adequadas; 4. Sintam-se seguros e satisfeitos em assumir papéis apropriados em face da introdução da Tecnologia Educacional (p. 27).*

Apesar da orientadora cooperante com que trabalhei no 1.º CEB, utilizar com frequência recursos como o computador, projetor e outras plataformas, a falta de instrução para manusear estes recursos foi algo que me fez refletir sobre a formação e atualização que esta docente, assim como tantos outros, pelas escolas de norte a sul do país necessitam. E não se trata de substituir o papel do professor, mas de o tornar mais completo.

Estudos de investigação sobre a integração das TIC na formação inicial de professores, indicam que os participantes “mostram um certo grau de ansiedade em relação aos computadores e que os estagiários são mais desembaraçados que os orientadores no que se refere ao uso de novas tecnologias” (Oliveira, Ponte e Varandas, 2002, p. 256). Com esta afirmação, pretendo apenas realçar mais uma vez a importância da formação de professores acerca desta temática.

Patrocínio (2002, p. 71) afirma que “o professor deve ser um agente essencial da mudança”, sendo mais correto não falar de transmitir, “mas sim de construir conhecimento com os alunos, desenvolvendo uma visão de co-aprendizagem”.

Observa-se com esta atualização no papel do docente, segundo Lopes e Pinto (1999, citados por Patrocínio, 2002, p.71), que “a figura do docente como detentor do saber e do conhecimento dará lugar à de dinamizador de atividades, atento aos elementos que cada aluno necessita para o seu trabalho e desenvolvimento”.

No entanto, ainda se mantém a questão sobre o que deve proporcionar a formação inicial de professores acerca da temática. Oliveira, Ponte e Varandas (2002, p. 256) sugerem o contacto com “aplicações como o processamento de texto, sistemas de gestão de bases de dados, programas de tratamento de imagem, folhas de cálculo,

programas de estatística, programas de apresentação (PowerPoint), (...) bem como *software* educativo orientado para a aprendizagem de disciplinas específicas.”

Em ambos os estágios que realizei, recorri à utilização do computador e do projetor, mais exatamente ao programa de apresentação PowerPoint, ao vídeo e à Internet. No estágio de 1.º CEB e em pré-escolar, foi dada aos alunos a liberdade de realizarem pesquisas sobre o projeto, e a maioria delas foram efetuadas na Internet com a ajuda dos pais. Nem todas as pesquisas tinham informação considerada correta, mas daí se nota a importância de ensinar as crianças a trabalharem com o computador, nomeadamente a Internet, que contém imensa informação.

Relativamente às apresentações em formato *PowerPoint*, estas serviram principalmente como suporte visual à informação falada, porque nos dias de hoje o professor já tem a obrigação de saber que nem todas as crianças apreendem informação da mesma forma, existindo três tipos diferentes de aprendizagem: visual, auditiva e cinestésica. O ensino tradicional recorria principalmente à aprendizagem auditiva, mas com o uso das TIC penso que é possível mudar por completo esta ideia, permitindo às crianças manusear as tecnologias e apreender imagens. O uso das TIC pode assim ser encarado como um fator facilitador de um processo de mudança educativa.

Ramalho (2002, p. 267) explica que “os professores que vão utilizar a tecnologia educativa devem ser conhecedores do impacto da tecnologia na sociedade, das funções e dos tipos de “meios” educativos na sua formação: materiais curriculares, novas tecnologias e meios de comunicação”, pois o atual professor “está condenado a ser ultrapassado, a não ser que permaneça em contacto com o desenvolvimento da sua profissão e procure sistematicamente melhorar a sua competência profissional”.

O pretendido desta experiência-chave era perceber se a tecnologia poderia alterar todo o conceito educativo e de que forma, a afirmação de Ramalho (2002) responde resumidamente a esta questão:

A escola entrará em ruptura quando não tiver a capacidade de reagir e se adaptar às constantes modificações sociais que sofre; os estudantes não repudiam a escola como instituição porque sabem não poder prescindir dela,

mas o seu interesse reside numa escola diferente que corresponda às suas necessidades de formação da sociedade em que vivem. Nesta perspetiva, a evolução tecnológica reveste-se de grande complexidade e cabe à escola a tarefa de levar o homem a aprender, a organizar o mundo e a sua vida, submetendo a si as tecnologias (p. 266).

Os educadores e docentes têm uma responsabilidade para com as crianças e a sociedade diferente de outros profissionais, tendo que estar sempre em constante atualização, preparando a criança para o mundo exterior, e se o educador/docente aceitar que a tecnologia é um passo em direção a uma Educação melhor, torna-se um processo bastante mais fácil para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática profissional é constituída por um conjunto de experiências formativas e sociais, sendo que essas experiências acontecem desde os primeiros anos de vida da pessoa e se vão complexificando ao longo da vida. O Mestrado, neste caso, é uma afirmação de todas essas experiências e aprendizagens, colocando-as “à prova” nos dois estágios que o constituem.

Ao iniciar ambos os estágios, já tinha uma perceção sobre os dois contextos, devido aos estágios efetuados na Licenciatura, no entanto, a experiência em 1.º CEB era mais enriquecida do que em pré-escolar, na medida em que estagiei mais do que uma vez na primeira. O processo de adaptação a cada instituição é uma fase importante para mais tarde ter uma intervenção pertinente, uma vez que a adaptabilidade “é uma competência de ordem superior, ou uma *metacompetência*, essencial para a eficácia na carreira” (Silva, 2011, p. 66).

O estágio em 1.º CEB, efetuei-o curiosamente pela segunda vez na mesma instituição, o que me levou a perceber a não influência que o local da prática tem a nível da qualidade da experiência, podendo afirmar que foram experiências bastante diferentes em vários aspetos: a relação com a orientadora cooperante; os materiais disponíveis; o ambiente em sala de aula; a interação com o meio envolvente.

Em relação às expectativas que usualmente se fomentam antes de efetuar um percurso formativo, penso que são sempre as mais desejáveis: aprender o máximo possível, desconstruir ideias erróneas, definir um caminho a percorrer após finalizar a formação, estabelecer contatos saudáveis com todos os elementos que constituem os estágios, etc. No entanto, no que diz respeito às práticas de ensino supervisionadas, e devido às várias experiências em Licenciatura, aprendi que o melhor para o formando é não criar qualquer expectativa, e deixar que o desenrolar da prática o surpreenda, seja de forma positiva ou negativa, não podemos pensar que características, como o local de estágio ou as pessoas com quem vamos trabalhar, podem definir a nossa experiência enquanto meros aprendizes, devendo portanto iniciar um estágio como “livros em branco”.

Os estágios, com o complemento das aulas teóricas, que nos preparam para a prática profissional, foram uma afirmação/confirmação de que é este o rumo que quero seguir. Todas as experiências têm aspetos negativos e positivos, e os estágios não foram

exceção, tendo as experiências-chave revelado o que demonstrou ser mais marcante nesses sentidos.

O espaço para o projeto em 1.º CEB e para a investigação em pré-escolar, foram os que realmente contribuíram para uma relação próxima com as crianças. Em pré-escolar, a investigação que se centrou nos gostos e opiniões das crianças, fez com que conhecesse melhor cada uma delas, ao estabelecer um diálogo para além do trabalho e das rotinas que efetuam. Enquanto em 1.º CEB, o projeto implementado, ao atribuir atenção às preferências das crianças, fê-las mais interessadas nos temas, facilitando a relação adulto-criança. Neste sentido, as OCEPE – ME (1997, pp. 66-67) explicam que:

A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.

Existiram alguns pontos que enriqueceram a minha formação, sendo que ao experienciá-los, pude compreender a sua importância, foram eles: a ligação que a professora cooperante estabeleceu comigo, enquanto ser humano, não apenas como profissional que tem o dever de orientar e supervisionar; o facto de ter abordado os temas e conteúdos de uma maneira que me é próxima e me suscita interesse (Arte e tecnologia); os vários espaços de tempo que observei a educadora cooperante a utilizar, para estabelecer diálogos pessoais com as crianças, sobre os seus interesses e dia-a-dia. Jacinto (2003, p. 109) afirma que “vários estudos referem o orientador pedagógico como sendo a principal fonte de influência na formação do professor-estagiário, nomeadamente, ao nível dos comportamentos e atitudes”, o que explica porque os pontos que considero terem enriquecido a minha formação, estejam ligados com práticas da professora e educadora cooperantes.

Os dois contextos que frequentei vão-se tornando mais similares, ao haver uma escolarização cada vez mais notável da educação pré-escolar, o que faz com que algumas das práticas/medidas implementadas em ambos os contextos sejam iguais. As medidas que eu e a minha colega de estágio, fizemos questão de pôr sempre em prática

foram, criar espaços com o grupo de crianças, de modo a perceber quais as atividades que lhes suscitavam mais interesse e como gostariam de trabalhar determinados temas. E ainda, fazer uma reflexão crítico-reflexiva sobre a execução das atividades, de forma a compreender o que resultava ou não, e por sua vez, o que poderíamos melhorar. A reflexão, como já foi referida anteriormente, é uma parte que complementa o trabalho do professor(a)/educador(a), tornando-o bastante mais rico, como explica Perrenoud (2008, p. 44), ao afirmar que “se desejarmos transformar o ofício de professor em uma profissão plena e integral, a formação – inicial e contínua – deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e o *savoir-faire* (saber-fazer) correspondentes”.

Ambos os projetos implementados nos dois contextos se centraram na Arte e na envolvência que esta traz para a criança, sendo necessário perceber que é uma forma de comunicação, um modo desta se expressar. Estabelecer relações com as crianças, e mesmo vínculos, é fulcral na sociedade e sistema educativo em que nos encontramos, passando a criança muito tempo nas instituições, necessita de espaço para se expressar e se sentir confortável para tal, daí surge a importante ligação entre a relação adulto-criança, o conhecimento e a expressão (através da Arte, neste caso), evidente ao longo de todo o documento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, C.; Andrade, I.; Marques, D. & Martins, F. (1997). A formação de professores pela observação: relato duma experiência de supervisão no ano do estágio pedagógico. In R. Castro; M. Duarte; Leite, L.; A. Mourão; J. Precioso, & J. Silva, (eds.), *Didácticas Metodológicas da Educação* (pp. 839-849). Universidade do Minho: Departamento de Metodologias da Educação.
- Almeida, F.; Ascensão, J. & Grácio, A. (2015). *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Recomendação apresentada no Conselho Nacional de Educação. Fevereiro de 2015.
- Alves, J.; Oliveira, C. & Pereira, A. (1997). As dimensões humanas da docência. In R. Castro; M. Duarte; Leite, L.; A. Mourão; J. Precioso, & J. Silva (eds.), *Didácticas Metodológicas da Educação* (pp. 785-794). Universidade do Minho: Departamento de Metodologias da Educação.
- Alves, N.; Bento, H.; Macedo, D. & Martins, I. (2002). Materiais e objetos: uma proposta para o 1.º ano de escolaridade. In M. Bolina; M. Fernandes; J. Gonçalves; T. Salvado & T. Vitorino (eds.), *O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em Educação* (pp. 217-224). Porto: Edições Colibri/ Sociedade Portuguesa de Ciências d Educação.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Barnett, R. (2000). *University knowledge in an age of supercomplexity*. Higher Education, vol. 40, nº 4, pp. 409-422.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CissPraxis.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto: Um manual para professores e formadores* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Caude, R. (s/d). *COMO SE DOCUMENTAR* (Trad. Sampaio Marinho). Lisboa: Editorial Pórtico.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). *Working with ethical symmetry in social research with children*. Childhood, 9 (4), pp. 477-497.

- Clark, A.; McQuail, S. & Moss, P. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. Department for education and skills. Queen's Printer.
- Clark, A. and Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A. and Moss, P. (2005). *Spaces to play, More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Coleman, M.; Gallagher, J. & Kirk, S. (1987). *Educating Exceptional Children*. Canada
- Costa, F. & Sá, C. (1997). A formação inicial e a socialização dos professores: representações da actividade profissional em estudantes do ensino superior politécnico. In R. Castro; M. Duarte; Leite, L.; A. Mourão; J. Precioso, & J. Silva (eds.), *Didácticas Metodológicas da Educação* (pp. 877-890). Universidade do Minho: Departamento de Metodologias da Educação.
- Costa, H.; Formosinho, J.; Gambôa, R. & Oliveira-Formosinho, J. (2006). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Crahay, M. (1999). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Damas, M. & De Ketele, J. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Despacho Normativo n.º 98-A/92.
- Dobbs, S. (1998). *Learning in and through art: a guide to discipline-based art education*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Edwards, C.; Forman, G. & Gandini, L. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – advanced reflections*. (2.ª ed.). Greenwood Publishing Group.
- Fernandes, I. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar: Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Fernandes, L. (2013). *Música na Educação para todos*. Porto Alegre.
- Fonseca, A.; Formosinho, M. & Simões, M. (2000). *Retenção escolar precoce e comportamentos anti-sociais*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Vol. 34, n.º 1-3, 405-436.
- Gambôa, R. & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e debates actividades Editoriais.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte descobre a criança*. (1.ª ed.). Raiz Editora.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Hutmacher, W. (1992). *L'école dans tous ses états : des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*. Genève: Service de la Recherche Sociologique et Faculté de psychologie et des Sciences e l'Éducation.

- Huyghe, R. (1967). *Sentido e Destino da Arte* (Trad. João Gama). Lisboa: Edições 70.
- Izard, C. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Juslin, P. (2011). Negotiating music in the real world: development, motivation, process, and effect. In I. Deliége & J. Davidson (eds.), *Music and the Mind: Essays in honour of John Sloboda*. (pp. 113-135). Oxford: Oxford University Press.
- Kinney, L. & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças* (Trad. Magda França Lopes). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2008).
- Lamont, A. (2011). Negotiating music in the real world: development, motivation, process, and effect. In I. Deliége & J. Davidson (eds.), *Music and the Mind: Essays in honour of John Sloboda*. (pp. 47-64). Oxford: Oxford University Press
- Laevers, F. & Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto Editora.
- Leite, T. & Madureira, I. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta
- Lopes, M. & Pereira, J. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Luizzi, L. (2006). *Prevenção de Comportamentos agressivos entre pré-escolares: uma proposta de capacitação para professores*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach – Advanced reflections* (2.ª ed.). Greenwich: Ablex Publishing Corporation.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (1.ª ed.) (Trad. Lucia Margutti). Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância. (Original publicado em 2012).
- Marujo, H.; Neto, L. & Perloiro, M. (1999). *Educar para o Optimismo* (15.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Circular Normativa n.º 17/DSDC/DEPEB. 2007-10-10*. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.
- Silva, A. & Viana, I. (2000). *Trabalho por projecto e valorização profissional na prática e na formação docente*. Comunicação apresentada no IV Colóquio sobre Questões Curriculares, Universidade do Minho, 14-16 de fevereiro.
- Oliveira, H.; Ponte, J. & Varandas, J. (2002). As novas tecnologias na formação inicial de professores: análise de uma experiência. In M. Bolina; M. Fernandes; J. Gonçalves; T. Salvado & T. Vitorino (eds.), *O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em Educação* (pp. 255-264). Porto: Edições Colibri/ Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular HighScope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.), (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Paiva, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em

Educação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Patrocínio, T. (2002). *Tecnologia, educação, cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Perrenoud, P. (2008). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica* (Trad. de Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, S. (1997). Estágio e formação de professores: unidade teórica e prática?. In R. Castro; M. Duarte; Leite, L.; A. Mourão; J. Precioso, & J. Silva (eds.), *Didáticas Metodológicas da Educação* (pp. 851-875). Universidade do Minho: Departamento de Metodologias da Educação.

Ramalho, A. (2002). Tecnologia educativa, que futuro?. In M. Bolina; M. Fernandes; J. Gonçalves; T. Salvado & T. Vitorino (eds.), *O Particular e o Global no Virar do Milénio: cruzar saberes em Educação* (pp. 265-268). Porto: Edições Colibri/ Sociedade Portuguesa de Ciências d Educação.

Rebelo, J. (2009). Efeitos de retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. *Revista portuguesa de pedagogia*, Vol. 43, n.º 1, 27-52.

Rocha, M. (1997). Tecnologia educativa e formação de professores : um contributo para o estudo das concepções dos alunos sobre tecnologia educativa. In R. Castro; M. Duarte; Leite, L.; A. Mourão; J. Precioso, & J. Silva (eds.), *Didáticas Metodológicas da Educação* (pp. 899-908). Universidade do Minho: Departamento de Metodologias da Educação.

Rosa, M. & Silva, I. (2010). *Por dentro de uma prática de jardim de infância: a organização do ambiente educativo*. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, Vol. 10, N.º 1.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.

- Saldanha, L. (1978). *Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Globo
- Sczuk, I. (s/d). *O existencialismo em Jean-Paul Sartre* (versão eletrónica). Revista Filosofia: Ciência e Vida.
- Silva, J. (2011). Adaptabilidade e orientação ao longo da vida. In L. Alcoforado; J. Ferreira; A. Ferreira; S. Ferreira; M. Lima; A. Oliveira & C. Vieira (eds.), *Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação* (pp. 61-75). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2.º Volume*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- timeout* in Inglês|Português [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-03-05 22:52:41]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/ingles-portugues/timeout>.
- Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: Percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. Revista Exedra, N.º 2, 129-146.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Tese doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge University Press.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil* (1.^a ed.) (Trad. de Alcino Matos Vilar). Edições ASA – Divisão Gráfica.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil* (Trad. de Beatriz Afonso Neves). Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

Anexo I - Horário das atividades letivas da turma**Quadro 1 – Horário da turma**

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 10:00	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Portt.
10:00 – 10:30	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
10:30 – 11:00					
11:00 – 11:45	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
11:45 – 12:45	Mat.	AE Port. (15 min.)	Mat	Port.	Mat. OC:Cidadania(15min.)
12:45 – 14:15					
14:15 – 15:00	EM	Port.	EM	AE	OC: Cidadania
15:00 – 16:00	EM	Exp.	EM	Exp.	Exp.
16:00 – 16:30					
16:30 – 17:30	Exp . Musical	Inglês	Exp. Física e Desportiva	Exp . Musical	Exp. Física e Desportiva

P- Português - 8h00 MAT- Matemática – 8h00 EM- Estudo do Meio – 3h30min EXP- Expressões – 3h00 AE- Apoio ao Estudo – 1h30

OC :Cidadania – 1h00 AEC – Atividade Física – 2h00 AEC – Música – 2h00 AEC –Inglês – 1h00

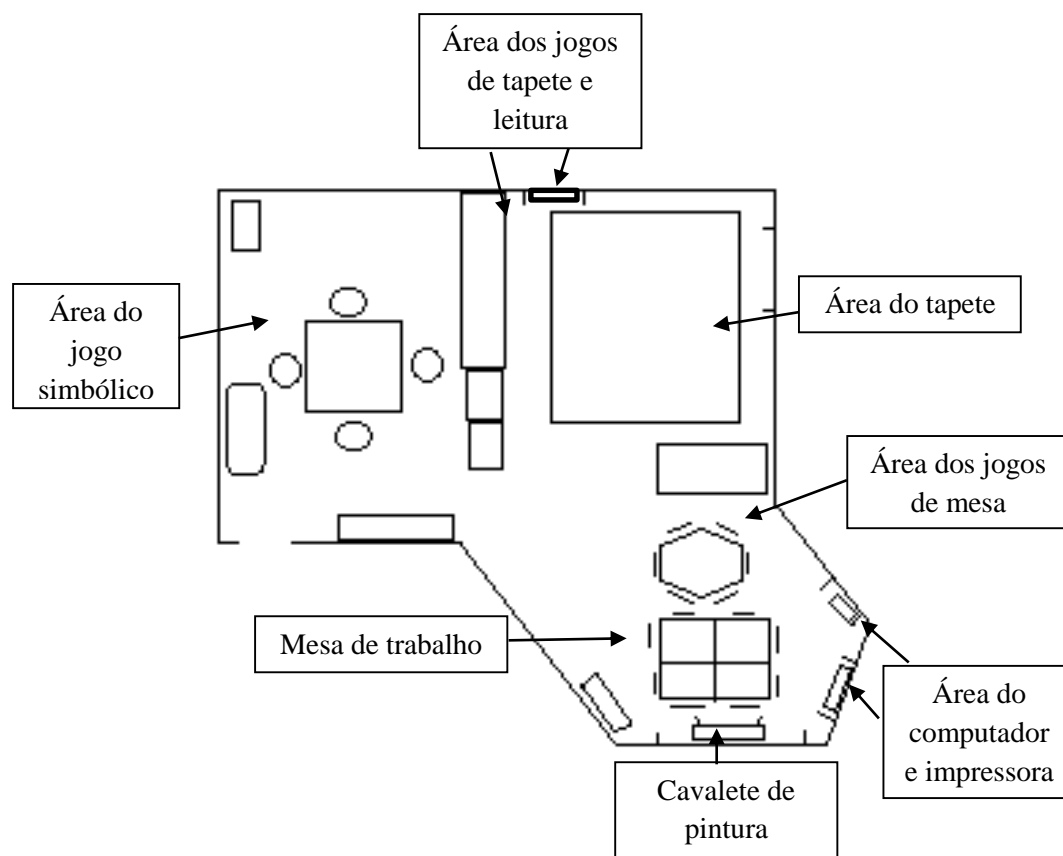
Anexo II - Quadro dos tipos de emoções

Quadro 2 – Tipos de emoções (Vale, 2012)

<i>EMOÇÕES BÁSICAS</i>	<i>EMOÇÕES SECUNDÁRIAS</i>	<i>EMOÇÕES AMBÍGUAS</i>
NEGATIVAS	NEGATIVAS	
Ira	Vergonha	Surpresa
Medo	Ódio	Esperança
Tristeza	Ciúme	Compaixão
	Inveja	
	Desgosto	
	Desprezo	
	Preocupação	
	Desespero	
	Culpa	
	Desconfiança	
POSITIVAS	POSITIVAS	
Alegria	Prazer	
Felicidade	Curiosidade	
Amor	Desejo	
	Orgulho	
	Êxtase	

APÊNDICES

Apêndice 1 – Esquema da sala de atividades



Apêndice 2 – Áreas constituintes da sala de atividades



Figura 3 – Área do tapete



Figura 4 – Área do jogo simbólico



Figura 5 – Área dos portfólios e mesas de trabalho



Figura 6 – Computador



Figura 7 – Impressora e trabalhos



Figura 8 – Área dos jogos de tapete



Figura 9 – Área da leitura



Figura 10 – Cavalete de pintura



Figura 11 – Porta separadora de salas

Apêndice 3 – Necessidades para o bom funcionamento da sala



Figura 12 – Regras da sala



Figura 13 – Trabalhos de projetos



Figura 14 – Tabela de presenças

Apêndice 4 – Projeto Curricular de Sala

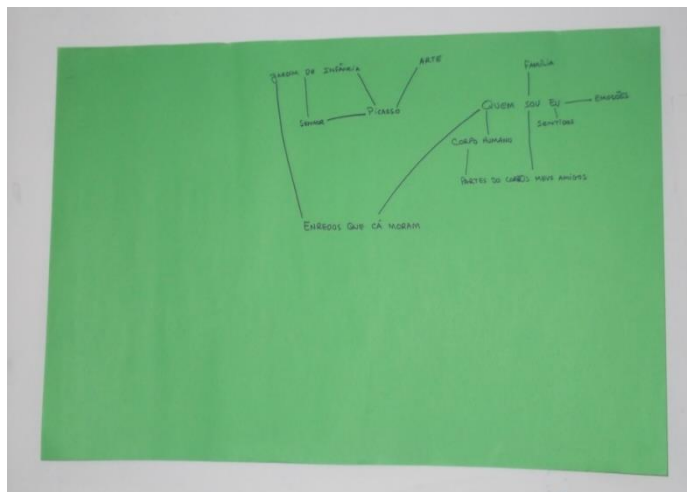


Figura 15 – “Enredos que cá moram”



Figura 16 – Pesquisas acerca do projeto

Apêndice 6 – Desenvolvimento de criança com dificuldades no jogo da memória



Figura 19 – Laura a jogar o jogo da memória

Apêndice 7 – Planificação do dia 23 de abril

<p>Planificação do dia 24 de abril</p> <p>Temática a desenvolver: Família</p> <p>Nível de ensino: Educação Pré-Escolar (três e quatro anos de idade)</p> <p>Tempo previsto: 45 minutos</p>
--

Planificação geral					
Objetivos	Conteúdos	Metas	Operacionalização/ Estratégias	Recursos	Avaliação
.Relembrar as diferentes famílias abordadas;	*Números e Operações	*Meta Final 6)	Conversa em tapete (10min): Em conversa com as crianças, relembrar as diferentes famílias que existem no mundo e de como é constituída a família de cada um.	.Papel de cenário	A avaliação incidirá na observação direta das atividades desenvolvidas, assim como no envolvimento das crianças nas atividades.
.Abordar se as famílias são todas iguais e quem faz parte da nossa família.		*Meta Final 13)	Construção de uma tabela (20min):	.Marcadores	
.Desenvolver a contagem do	*Organização e Tratamento de Dados	*Meta Final 28)	Em conjunto com as crianças, construir uma tabela onde estão registados o número de irmãos. Cada criança cola uma bola de papel na coluna correspondente ao número de irmãos que tem e faz um desenho da sua cara, nessa mesma linha.	.Bolas de papel .Régua .Fotografias das crianças	

<p>número de irmãos de cada criança atribuindo-lhe símbolos.</p> <p>.Desenvolver o sentido do número e as capacidades de recolha, organização e tratamento e análise de informação significativa.</p> <p>. Proceder à recolha de dados através de diversas representações.</p>		<p>*Meta Final</p> <p>29)</p>	<p>No final faz-se a contagem de quantas crianças tem aquele número de crianças daquela coluna, representando no final, em número.</p> <p>Construção de um pictograma simples (15min):</p> <p>Após a construção da tabela, passamos à construção de um pictograma onde as crianças vão colar uma fotografia sua no número de irmãos que tem, construindo-se assim o pictograma. No final faz-se novamente a contagem e regista-se o resultado do número de crianças que tem aquele número de irmãos.</p>	<p>.Através da contagem que as crianças efectuam e da compreensão do que está representado, associando qual é o número de irmãos que se repete mais ou menos vezes.</p> <p>Uma outra forma de avaliação é através da observação direta do interesse demonstrado pelas crianças.</p>
--	--	---	---	---

<p>.Incentivar ao agrupamento de objetos através do reconhecimento das características comuns.</p> <p>.Compreender qual o número de irmãos que se repete mais ou menos vezes.</p>					
---	--	--	--	--	--

Apêndice 8 – Documentação da temática Família

Diálogo com as crianças sobre o que é a família e o que costumam com ela.

Inicialmente questionei as crianças sobre o que é a família, ao que estas responderam:

S: “É o papá, a mamã e a mana.”

C: “É a família toda. Papá, mamã, avó, avô, outra avó, outro avô e mana.”

L: “Os pais e as mães.”

De seguida questionou-se as crianças sobre o que costumam fazer com a família, ao qual obti as seguintes respostas:

C: “Brincamos com ela. Fazemos legos da princesa.”

Então e porque é que vocês acham que se chama família a todos os pais, primos, irmãos, avós, tios...?

M: “Porque temos de ter família.”

Propôs-se que as crianças, em papel de cenário, fizessem um desenho do que é para elas a família, às quais se obteve as seguintes descrições:



Figura 20 – Crianças a desenharem as suas famílias

Vânia: “O que desenhaste?”

L: “Este é o Lucas.”

“Esta é a mãe e este é o pai.”

Vânia: “O que é para ti a família?”

L: “A família é para todos.”



Figura 21 – Crianças a desenharem as suas famílias

Vânia: “O que desenhaste?”

G: “Este é o pai.”

“Esta é a minha mãe.”

Vânia: “O que é para ti a família?”

G: “Para mim a família é a mãe e o pai.”



Figura 22 – Estagiária legenda o desenho da família do Artur

Vânia: “O que desenhaste?”

Ar: “Este é o papá. Costumo brincar muito.”

“Este é o Artur.”

“É o avô. Eu costumo brincar.”

“É a mamã, eu gosto muito de ir para o quarto brincar.”

Vânia: “E tu achas que a família é importante?”

Ar: “É importante porque o papá ralha.”

MENSAGEM DA MÃE DO AR:

“A família é o nosso pilar. É quem nos apoia todos os dias da nossa vida.”

Apêndice 9 – Documentação da temática Família

Para abordar a contagem e a organização e tratamento de dados, relacionado com a família, preparamos uma tabela em que as crianças faziam o desenho da sua cara, na coluna pertencente ao número de irmãos que tem e de seguida colavam numa das colunas uma bolinha de papel preparada previamente por eles no local que representava o número de irmãos que têm, permitindo fazer contagem. De seguida fizeram a contagem da quantidade de crianças que tem determinado número de irmãos.



Figura 23 – Explicação da atividade

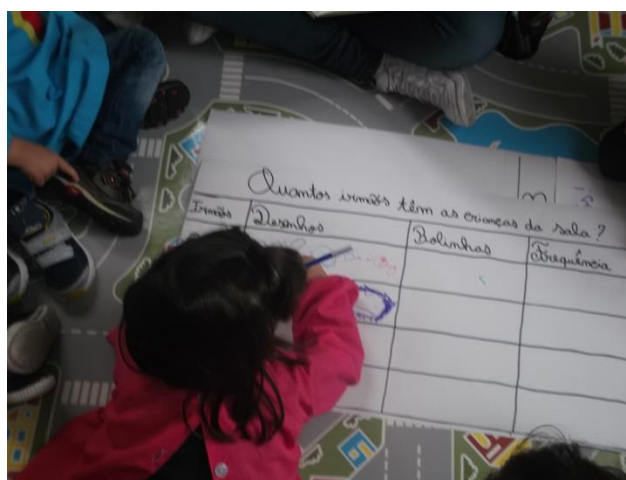


Figura 24 – Crianças preenchem tabela

Quantos irmãos têm as crianças da sala?			
Irmãos	Desenhos	Bolinhas	Frequência
0	[Desenhos de crianças]	6 bolinhas vermelhas	6
1	[Desenhos de famílias]	9 bolinhas azuis	9
2	[Desenhos de famílias]	2 bolinhas verdes	2
3	[Desenhos de famílias]	1 bolinha laranja	1

Figura 25 – Tabela preenchida pelas crianças sobre o número de irmãos

Para introduzir essa tabela fizemos algumas perguntas às crianças, tais como:

Raquel: O que fizeram ontem?

M: “Falámos da família.”

Raquel: “As famílias eram todas iguais?”

Mi: “Não.”

Raquel: “Todos vocês têm irmãos?”

C: “Não. Eu tenho mas o Gustavo não tem.”

Raquel: “Então vamos ver quantos irmãos tem cada um de vocês.”

De seguida, dando seguimento aos resultados da tabela, passamos a construir um pictograma, em que as crianças, com fotografias delas, colavam a sua fotografia no local correspondente ao número de irmãos quem tem. Nesta tabela, depois de fazermos novamente a contagem, registamos em numeração árabe, quantas crianças tem aquele número de irmãos, desenvolvendo o conceito de número (representação numérica).

Apêndice 10 – Documentação da temática Família

-Vocês lembram-se do que temos falado estes dias?

Todos: “Sim”

Co: “Da família.”

-E vocês conhecem a família do Sr. António?

An: “Sim.”

-Qual é que vocês conhecem?

M: “Os trabalhadores.”

-E os trabalhadores são da família do Sr. António?

M: “Sim. São os filhos.”

-E vocês acham que os filhos do Sr. António são grandes ou pequenos como vocês?

P: “São pequenos.”

An: “São grandes.”

-E o senhor António? Vocês acham que ele é maior ou mais pequeno do que vocês?

Y: “É maior.”

-E se o fôssemos medir?

Todos: “Sim.”

Utilizando uma régua de papel com cerca de 2m, pôs-se o boneco do Sr. António no chão e a régua ao lado, para que as crianças pudessem medi-lo. Foi solicitado ao L que, com um marcador, marcasse a altura do Sr. António, na régua de papel.



Figura 26 – Medição do Sr. António

-Sabem, a M ontem falou em saber quem era o menino mais alto da sala. E se nós fôssemos medir para saber quem é o mais alto e o mais baixo?

Com marcadores de diferentes cores, as crianças deitaram-se no chão e outra criança marcava a sua altura, comparando quem era mais alto e mais pequeno. A educadora ajudava a criança que se media a escrever o nome à frente da sua marca.



Figura 27 – Papel de cenário com medição da altura das crianças

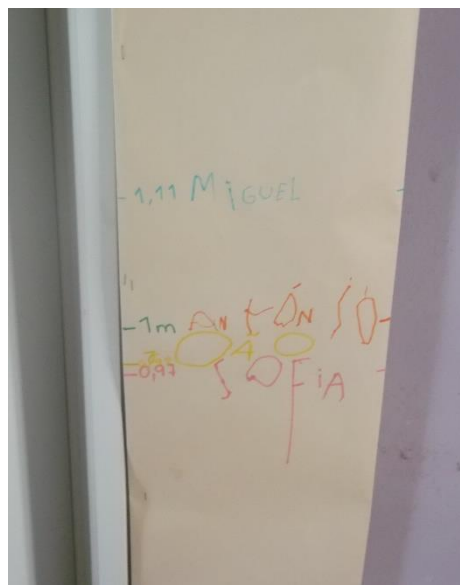


Figura 28 – Alturas de algumas crianças

Apêndice 11 – História modificada “A gata branca”

A gata branca

Era uma vez um velho rei que tinha três filhos e não sabia a quem deixar o seu reino. Um dia chamou-os e disse-lhes: “Já estou velho e devo deixar o trono a um de vós. Sois os três valentes e capazes, por isso decidi deixar o reino a quem me trouxer o cão mais pequeno do mundo.”

Os irmãos mais velhos partiram e fizeram de tudo para agradar ao pai. O mais novo, pelo contrário, como não sabia o que fazer, andou a vaguear pela floresta. Um dia desabou uma tempestade.

O rapaz, que não tinha onde se abrigar, viu uma luz ao longe e resolveu segui-la. Depois de andar um bom bocado, chegou a um castelo maravilhoso com portas de ouro. Dentro, sentada no trono, estava uma bela gata branca com uma coroa de rubis e safiras.

O rapaz estava espantado, mas a gata recebeu-o muito bem e pô-lo à vontade. Ofereceu-lhe um óptimo jantar e deu-lhe o melhor quarto do castelo. Com o passar do tempo, os dois ficaram amigos. Juntos, passeavam, brincavam e liam. Entretanto, já tinha passado quase um ano e o príncipe tinha-se esquecido de procurar o cãozinho para o seu pai.

Mas a gata que sabia sempre tudo disse: “Pega nesta bolota e leva-a ao teu pai.” O jovem obedeceu.

Quando o pai abriu a bolota viu um cãozinho minúsculo que abanava o rabo alegremente. Mas o rei não tinha ficado convencido. Chamou então os três irmãos e disse-lhes: “Preciso de outra prova. Darei o meu reino a quem me trouxer um pano tão fino que possa entrar no buraco de uma agulha.”

Os irmãos mais velhos partiram e fizeram de tudo para agradar ao pai. O mais novo voltou logo para o castelo da gata branca e passou outro ano com ela, passeando, lendo e brincando.

Quando chegou o momento de regressar ao pai, o rapaz não sabia o que fazer. “Pega nesta noz e leva-a ao teu pai, disse-lhe a gata.

O rei abriu a noz e encontrou uma avelã. Abriu a avelã e encontrou um grão de trigo, abriu o grão de trigo e encontrou o tecido mais leve e precioso do mundo.

Mas o rei ainda não estava convencido. “Preciso de uma última prova”, disse. “Deixarei o meu reino a quem encontrar uma princesa bela e gentil, digna de se tornar rainha.

Os irmãos mais velhos partiram e fizeram de tudo para agradar ao pai. O mais novo voltou para a gata. Passearam, leram e brincaram e mais um ano passaram juntos. Até que uma noite a gata lhe disse: “Eu sou a princesa que procuras. Um feitiço transformou-me em gata, mas se tiveres coragem de me cortar a cabeça e o rabo, voltarei a ser uma rapariga.” No início o rapaz não conseguia sequer pensar no assunto, mas depois ganhou coragem. Pegou num machado e fez o que a gata lhe disse.

Diante dos seus olhos apareceu uma rapariga linda. O rei ficou tão emocionado com a simpatia e beleza da princesa gata que logo quis entregar a coroa e o reino ao filho mais novo. “Não é preciso!”, disse a princesa. O meu pai deixou-me os seus reinos e eu quero dividi-los convosco. Houve uma grande festa para festejar o casamento do filho mais novo do rei e a partir daquele dia cada um tinha a sua coroa e todos viveram felizes para sempre.

Apêndice 12 – Planificação do projeto

<p>Planificação dos dias 21, 22 e 23 de maio</p> <p>Temática a desenvolver: Projeto “Profissões importantes que já sabemos”</p> <p>Nível de ensino: Ensino Pré-Escolar (três anos de idade)</p> <p>Tempo previsto: 3h5min</p>

Planificação geral					
Objetivos	Conteúdos	Metas	Operacionalização/ Estratégias	Recursos	Avaliação
-Fomentar o interesse das crianças, em descobrir mais acerca das profissões, os diferentes tipos de profissões que	<p>*Conhecimen to do Mundo;</p> <p>*Expressão Plástica;</p> <p>*Expressão dramática;</p>	<p>*Meta Final 26</p> <p>*Meta Final 1</p> <p>*Meta Final 10,</p>	<p><u>Projeto</u></p> <p>Dia 21 de maio</p> <p>Conversa em tapete:</p> <p>- Partilha de conhecimentos sobre o que são as profissões;</p> <p>- Análise de pesquisas feitas previamente pelas crianças;</p> <p>- Abordar as crianças individualmente com as questões que devem constar na teia: o que já sabemos, o que queremos saber e como queremos saber;</p>	<p><u>Projeto:</u></p> <p>-Pesquisas feitas em casa, trazidas pelas crianças;</p> <p>-Chave inglesa e</p>	<p>-Consolidação de conhecimentos, através dos trabalhos produzidos;</p> <p>-Capacidade de análise das</p>

<p>existem e as profissões da família;</p> <p>-Fomentar o espírito crítico e a participação nas atividades, escolhendo quais querem desenvolver ou descobrir mais coisas.</p> <p>-Desenvolver noções básicas sobre a funcionalidade dos diferentes objetos das diferentes profissões.</p>	<p>*Expressão Musical.</p>	<p>11, 14, 28 e 44</p> <p>*Meta Final 31</p>	<p>- Propor a elaboração de um desenho sobre a profissão que mais gostam.</p> <p>Dia 22 de maio</p> <p>No tapete:</p> <p>- Ensinar a música “senhora dona Anica”, associando os gestos criados pelas crianças associados às profissões abordadas;</p> <p>- Análise de pesquisas.</p> <p>- Conversa em tapete sobre as profissões de alguns pais.</p> <p>Nas mesas:</p> <p>-Terminar os desenhos do dia anterior.</p> <p>Dia 23 de maio</p> <p>No tapete:</p> <p>- Análise de pesquisas trazidas previamente pelas crianças;</p> <p>- Jogo dos objetos (uma das crianças retira um objeto que está dentro de um saco com diversos objetos relacionados com algumas profissões e de seguida, através da mímica, imita esse objeto na profissão na qual está inserido);</p>	<p>alicate do mecânico</p> <p>- Cinto e chapéu do bombeiro;</p> <p>-Colher de pau do cozinheiro;</p> <p>-Pano do sapateiro;</p> <p>-Escova de pentear o cabelo do cabeleireiro;</p> <p>-Estetoscópio do médico;</p> <p>-Folhas brancas;</p> <p>-Marcadores;</p>	<p>pesquisas, identificando as profissões, assim como as suas características;</p> <p>-Interesse;</p> <p>-Participação nos jogos propostos;</p> <p>-Criatividade.</p>
---	-----------------------------------	--	---	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> - Música da senhora dona Anica, adicionando mais profissões, à escolha das crianças; - Colocar questões da teia; - Leitura da história “A Camila vai ao médico”; - Análise de pesquisas trazidas previamente pelas crianças. <p><u>Abordagem de Mosaico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação dos circuitos. 	<p>-Livro “A Camila vai ao médico”</p> <p><u>Abordagem de Mosaico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Folhas brancas; -Marcadores; -Máquina fotográfica; -Lápis. 	
--	--	---	---	--

Apêndice 13 – Planificação do projeto

<p>Planificação dos dias 18, 19 e 20 de junho</p> <p>Temática a desenvolver: Projeto “Profissões importantes que já sabemos”</p> <p>Nível de ensino: Ensino Pré-Escolar (três anos de idade)</p> <p>Tempo previsto: 3h30min</p>

Planificação geral					
Objetivos	Conteúdos	Metas	Operacionalização/ Estratégias	Recursos	Avaliação
-Desenvolver o recorte, a colagem e a pintura; -Formar conjuntos e desenvolver a contagem de objetos; -Criar os objetos das profissões de	<p>*Conhecimen to do Mundo;</p> <p>*Expressão Plástica;</p>	<p>*Meta Final 26</p> <p>*Meta Final 1 e 3</p> <p>*Meta Final 7, 17 e 19</p>	<p>Dia 18 de junho</p> <p><u>Abordagem de Mosaico</u></p> <p>- Entrevista à educadora e mães de duas crianças;</p> <p><u>Projeto</u></p> <p>- Conclusão de atividade de matemática (contagem e conjuntos) com três crianças;</p> <p>- Construção de rodas do carro da polícia e integração no respetivo carro;</p> <p>- Construção de três chapéus de bombeiros.</p>	<p>Dia 18:</p> <p>-Tesouras;</p> <p>- Cola;</p> <p>- Folhas brancas;</p> <p>- Caneta;</p> <p>-Tintas;</p> <p>-Pincéis;</p> <p>-Cartão;</p> <p>-Fio;</p>	<p>-Qualidade dos trabalhos produzidos;</p> <p>-Interesse demonstrado;</p> <p>- Relato do que a criança</p>

<p>bombeira(o) e polícia, escolhidos pelas crianças;</p> <p>-Avaliar o trabalho desenvolvido ao longo do projeto;</p> <p>- Desenvolver a capacidade de relatar o que foi feito e as aprendizagens adquiridas.</p>	<p>*Formação Pessoal e Social</p> <p>* Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>*Matemática</p>	<p>*Meta Final 26, 28, 29 e 35</p> <p>*Meta Final 3</p>	<p>Dia 19 de junho</p> <p><u>Projeto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversa com o grupo sobre a visita que se realiza de seguida e explicação das regras durante a mesma; - Visita com o grupo de crianças ao Quartel da Companhia de Bombeiros Sapadores de Coimbra; - Realização de desenho individual acerca da visita realizada, nas mesas da sala de atividades; - Conversa em pequenos grupos (5-6 crianças) sobre o que aprenderam durante a visita ao Quartel, e durante todo o projeto “Profissões importantes que já sabemos”; <p><u>Abordagem de Mosaico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise dos mapas correspondentes às crianças que realizaram o percurso; - Seleção de fotos com as crianças para colar no respetivo mapa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Taças de alumínio. <p>Dia 19:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas brancas; - Canetas de feltro e lápis de cor; - Mapas das crianças; - Fotografias das crianças; - Cola. <p>Dia 20:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Placares de esferovite forrados com tecido; - Pioneses; 	<p>viu, sentiu e aprendeu.</p>
---	---	---	--	---	--------------------------------

			<p>Dia 20 de junho</p> <p><u>Abordagem de Mosaico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção do <i>Magic Carpet</i> em placares de esferovite; - Análise do <i>Magic Carpet</i> com todo o grupo de crianças em tapete, dando espaço às crianças que participaram, para explicarem o quê e como fizeram para mostrar o que mais e menos gostam no jardim de infância. <p><u>Projeto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação dos materiais e da sala de atividades para posterior divulgação às famílias e encarregados de educação das crianças do projeto “Profissões importantes que já sabemos”; - Divulgação do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapas e desenhos das crianças; - Fotos do projeto e Abordagem de Mosaico; -Entrevistas às crianças, mães, educadora e auxiliar; - Documentação do projeto; - Projetor; -Computador; - Vídeo sobre a família; - Objetos das profissões; 	
--	--	--	--	---	--

				- Álbum de fotografias do projeto.	
--	--	--	--	------------------------------------	--

Apêndice 14 – Conversas de início de projeto

CONVERSA NA SALA DO SR. ANTÓNIO (DIVIDIDO EM 2 GRUPOS)

Vocês lembram-se onde é que o Sr. António já foi?

António: “Já foi a Tomar.”

O que fazia?

António: “ Ele era de esponja.”

O que vocês veem que ele tem de novo?

Ana: “Caixas do médico.”

Miguel: “Olha, o que tem ali?”

António: “É um estetoscópio.”

Sofia: “É para pôr no coração.”

Quem usa aquilo?

“Gustavo: “Os médicos.”

Porque acham que o Sr. António tem aquela mala ali?

António: “ Ele está no hospital. Está doente.”

Matilde: “É para ouvir o coração.”

EM CONVERSA DE TAPETE, TODOS JUNTOS

O que estivemos a falar?

Madalena: “Da mala do Sr. António.”

Miguel: “Coisas do médico. Um dia destes eu estava doente e os meus pais levaram-me ao médico.”

E um médico trata de quê?

Matilde: “Dos dentes”

E isso que o médico faz é o quê? Vocês sabem o que é uma profissão?

Carmo: “São os pais e as mães que são doutores.”

Miguel: “ A minha mãe e o meu pai são bombeiros.”

Apêndice 15 – Conversas de tapete

DIA 16-05-2014

Ontem fomos visitar quem?

Yan: “Sr. António.”

E o que tinha lá?

Carmo: “Uma mala de médico.”

Mas tinha essa mala porque estava doente?

Miguel: “Era doutor e médico.”

O que é uma profissão?

Carmo: “São os papás e as mamãs doutores. Ou bombeiros.”

Sofia: “Ou polícias.”

Ana: “A minha mãe e o meu pai também trabalham numa escola.”

Qual era a profissão do pai do Lucas?

António: “É biólogo.”

Vamos então fazer algumas pesquisas em casa sobre o que são as profissões para trazermos na próxima semana, para podermos fazer alguns trabalhos.

Dia 21-05-2014

Conversa sobre o que sabem das profissões e da pesquisa feita

Nós pedimos umas pesquisas, alguém trouxe?

Miguel: “Eu já trouxe um livro das profissões.”

António: “Dos médicos.”

Era sobre o quê?

Madalena: “Era sobre as profissões. Eu vou trazer também.”

Então nós, com a ajuda do Miguel vamos ler o livro que ele trouxe sobre as profissões.



Figura 29 – Miguel apresenta livro sobre as profissões



Figura 30 – Leitura do livro sobre as profissões

(após a apresentação/leitura do livro, continuamos a conversa em tapete)

Então o livro falava sobre o quê?

Ana: “Bombeiros.”

Yan: “Polícia.”

Carmo: “Bombeiros, polícias e da médica.”

Como se chama a polícias, médicos e bombeiros? Acham que isso é um passatempo?

António: “Profissões são carros de ambulâncias.”

Miguel: “A minha mãe e o meu pai são professores.”

O carro dos bombeiros tem algumas pessoas que tem uma profissão.

Matilde: “É bombeiro.”

Carmo: “A minha mãe é doutora.”

Lucas, qual é a profissão do teu pai?

Lucas: “É biólogo.”

Então o que gostavam de saber mais?

António: “Gostava de fazer mais coisas sobre as profissões.”

Então e sabem o que faz a mãe da Petra?

Leonor: “Prende as pessoas.”

E qual é a profissão do pai da Petra?

Petra: “É médico. Trata dos dentes.”

Então, ao médico dos dentes, chamamos de dentista. Já sabemos a profissão da mãe e do pai da Petra. O pai e a mãe do Miguel são professores.

João: “A minha mãe é médica dentista.”

E qual é a profissão do teu pai Matilde?

Matilde: “É bombeiro.”

Ana: “A minha mãe é professora.”

Leonor: “O meu pai é construtor e a minha mãe é investigadora.”

Então e não gostavam de descobrir mais coisas sobre as profissões?

Carmo e João: “Dos bombeiros.”

Ana: “Dos pais.”

Madalena: “Policías.”

Yan: “Carros de corrida.”

Sofia: “Médicos.”

Artur: “Os que tratam os animais.”

Matilde: “Esses são veterinários.”

Sofia: “O Ricardo trabalha na farmácia.”

E o que é que ele faz na farmácia?

Sofia: “Dá remédios às pessoas.”

Matilde: “Eu gostava de saber das profissões dos pais.”

E como é que querem descobrir?

António: “Com tudo. Com objetos.”

Carmo: “Com pesquisas.”

Madalena: “Ver mesmo.”

Yan: “Através de pesquisas.”

Dia 22-05-2014

Alguém sabe o que são jardineiros?

Matilde: “Rega as plantas.”

Alguém sabe alguns gestos dos jardineiros?

(crianças dizem alguns gestos)

Vocês sabem o que são cozinheiros?

Sofia: “Misturam a comida.”

António: “Mexe a comida.”

E os sapateiros?

Sofia: “Limpam as botas.”

Miguel: “Lavam os sapatos.”

Artur: “Arranjam os sapatos.”

Então e sabem alguns gestos do cozinheiro e do sapateiro?

(crianças dizem alguns gestos que conhecem e cantando uma canção que fala destas três profissões, vão acompanhando com os gestos que disseram, correspondentes a cada profissão.)

Apêndice 16 – Pesquisas feitas pelas crianças para o projeto

A Constança trouxe uma pesquisa de algumas páginas descrevendo a profissão dos pais, de alguns membros da família, e as profissões que gostava de ter quando crescesse.

- “Constança, o que diz a tua pesquisa?”

Constança: “O meu pai trabalha na universidade e é professor.”

- “Qual é a profissão da mãe?”

Constança: “A mãe trabalha na Isa e tem dois trabalhos. Eu vou ser bombeira, dentista e bailarina.”

- “Alguém perguntou aos pais qual era o trabalho deles?”

Ana: “O pai leva os colegas para Lisboa para casa deles de carro. A mamã é auxiliar da escola e guarda os meninos.”

António: “A mãe trabalha na Torre da Almedina.”

O Artur trouxe uma grande cartolina com uma árvore genealógica, na qual em vez de aparecerem as fotos dos membros da família, se encontram imagens representativas das profissões de cada elemento, desde os bisavós até ao Artur e os seus primos.

- “Que profissões tens aí?”

Artur: “A minha avó é secretária.”

Ana: “É para fazer trabalhos. O bisavô e bisavó arranjavam sapatos.”

Artur: “Eram sapateiros.”

Carmo: (Apontando para uma das imagens) “Esta é professora.”

Artur: “O avô Agostinho trabalha com materiais para construir casas.”

Sofia: “Construtores.”

Carmo: “A tia Luisa trata dos carros. É engenheira mecânica.”

- “Então e vocês já sabem o que são profissões?”

Carmo: “São trabalhadores.”

Madalena: “A tia Cátia é enfermeira.”

- “E o que é ser enfermeira?”

Artur: “É curar os amigos e as outras pessoas.”

(Como a pesquisa era bastante grande, abordámos só algumas das profissões em grande grupo, sendo que, da parte da tarde, analisámos a pesquisa mais pormenorizadamente, em pequenos grupos.)



Figura 31 – Artur apresenta a sua pesquisa



Figura 32 – Documentação da pesquisa do Artur sobre a sua família

Apêndice 17 – Jogo dos objetos/mímica

Numa primeira etapa, mostrámos os objetos que trouxemos e perguntámos a que profissão cada objeto pertencia. Começámos por mostrar a colher de pau e questionar quem utiliza aquele objeto.



Figura 33 – Apresentação dos objetos para a realização do jogo

Sofia: “Os cozinheiros.”

Mostrámos um estetoscópio de brincar e voltámos a questionar a quem pertencia o objeto.

Matilde: “Os médicos!”

Gustavo: “E as médicas.”

Perguntámos também para que servia o estetoscópio.

António: “Para ouvir os corações.”

De seguida, mostrámos uma escova para pentear e perguntámos quem utilizava muito este objeto.

Ana: “As cabeleireiras.”

Mostrámos um pano um pouco sujo, exemplificámos como a pessoa que tem esta profissão o utiliza (esfregando o pano no sapato) e perguntámos quem utilizava o pano deste modo.

Madalena: “Os sapateiros.”

Mostrámos um chapéu e um cinto dos bombeiros, colocando-os na cabeça e na cintura respetivamente, e questionámos a quem pertenciam aqueles objetos.

Matilde: “É dos bombeiros.”

Por último, mostrámos uma chave inglesa e um alicate, e questionámos quem utilizava aqueles objetos, mas não obtivemos resposta, então optámos por perguntar o que eram os objetos.

João: “Ferramentas.”

Perguntámos para que serviam.

António: “É para arranjar.”

Sofia: “O meu pai também tem para martelar.”

Para que eles chegassem ao nome da profissão, perguntámos onde é que os papás levavam os carros quando estavam estragados.

Ana: “À oficina.”

E perguntámos como se chamavam as pessoas que trabalhavam na oficina e arranjavam os carros, ao qual nenhuma criança mostrou saber a resposta. Explicámos então que se chamavam mecânicos.



Figura 34 – Saco com os objetos para as crianças retirarem

Dentro de um saco, estavam alguns objetos de algumas profissões. Uma das crianças via um desses objetos e o objetivo era que através da mímica, os colegas adivinhassem qual era aquela profissão. A primeira criança a adivinhar iria fazer a mímica de seguida.

- “Que profissão é esta?”

Lucas: “São os bombeiros.”

António: “É o cozinheiro.”

- “O que faz o cozinheiro?”

Miguel: “Mistura a comida.”

Gustavo: “Cozinha.”

- “E esta profissão? Qual é?”

Carmo: “É o doutor.”

- “E que objeto é este?”

João: “Estetoscópio.”

- “E esta? Sabem qual é?”

Ana: “É a cabeleireira.”

- “E o que faz a cabeleireira?”

Miguel: “Corta o cabelo.”

Ana: “Penteia.”

Madalena: “Seca o cabelo.”

Carmo: “Lava o cabelo.”

- “Vocês lembram-se como se chama o senhor que trabalha nas oficinas?”

Artur: “Mecânico.”

- “Esta profissão já falámos, lembram-se qual é?”

João: “É o sapateiro.”

- “E o que faz?”

Miguel: “Engraxa os sapatos.”



Figura 35 – Criança gesticula a profissão sapateiro(a)



Figura 36 – Criança gesticula a profissão médico(a)

Apêndice 18 – Conversas de dia 23 de maio

-Conversa sobre o livro “A Camila vai ao médico.”

Que profissão fala o livro?

Miguel: “Médico.”

E o que faz o médico?

Artur: “Dá picas. Dá xaropes.”

Madalena: “Vê o coração com o estetoscópio.”

Artur: “O médico também pode ver a boca.”



Figura 37 – Apresentação do livro “A Camila vai ao médico”

-Conversa sobre o que querem saber:

Artur: “Eu gostava de saber as experiências todas.”

António: “Eu gostava de saber tudo dos bombeiros.”

Petra: “Médicos.”

Ana: “Médicos.”

Marcel: “Polícias.”

Miguel: “Palhaços.”

Petra: “Bombeira.”

Madalena: “Cabeleireiras.”

Carmo: “Dos caracóis e dos leões, os veterinários.”

Apêndice 19 – Pesquisas feitas pelas crianças para o projeto

O Gustavo trouxe uma pesquisa com imagens representativas do trabalho que os pais fazem dentro da sua profissão.

Gustavo: “O meu pai trabalha nestas coisas (aponta para máquinas) e também é bombeiro. Também trabalha nas obras. A minha mãe trabalha com cartas, telefones e computadores.”



Figura 38 – Gustavo apresenta a sua pesquisa

A Petra trouxe um desenho dos pais e explicou aos amigos o que tinha desenhado.

Petra: “Fiz a minha mãe. Trabalha na GNR, ela conduz. Este é o meu pai, ele trata dos dentes, é médico.”



Figura 39 – Petra apresenta a sua pesquisa

A Ana trouxe uma mala de brincar de médico que continha diferentes objetos utilizados nesta profissão, e mostrou-os aos amigos.

Ana: “É a mala dos médicos. É uma seringa para levar as picas.”

António: “É uma pica.”

Ana: “É o estetoscópio, um tabuleiro para os médicos. Isto é para ver os ouvidos. Este é o martelo para ver os ossos.”

Petra: “Eu quero experimentar.”

Demos a algumas crianças, com a ajuda da Ana, a oportunidade de experimentarem alguns objetos. Perguntámos se conheciam alguém que utilizava estes objetos.

Ana: “É o médico.”

Artur: “É o Senhor António.”

Perguntámos se não conheciam mais ninguém com esta profissão, e se não se lembravam qual é o trabalho do pai da Petra.

Ana: “É médico.”

- “Médico de quê?”

Ana: “Dos dentes.”

O Yan trouxe uma pesquisa com uma imagem que caracterizava as profissões dos elementos da sua família.

Yan: “É o pai, faz as notas. Ensina os meninos.”

- “E como se chamam as pessoas que ensinam?”

Ana: “São os professores.”

- “Yan, e o que faz o teu avô?”

Yan: “O avô vende coisas.”

- “O teu avô é então comerciante. E a avó?”

Yan: “Vendia bolos.”

A Rita trouxe para mostrar aos amigos uma folha com as fotos dos elementos da família e o nome da profissão de cada um, e também a foto dela própria e do seu irmão, e o nome da profissão que gostavam de ser.

- “Rita, quais são as profissões dos teus avós?”

Rita: “Professores de meninos crescidos.”

- “O que faz a mamã?”

- “O que queres ser quando fores grande?”

Rita: “Enfermeira.”

- “E o mano?”

Rita: “O mano quer ser agricultor.”

Apêndice 20 – Conversas de tapete acerca do projeto

Dia 28-05-2014

Que profissões gostavam de trabalhar?

António: “Bombeiro e médico.”

E como gostavam de fazer?

António: “Com metal e papelão.”

Petra: “Com papelão e plástico.”

Dia 29-05-2014

Sabem do que temos falado?

João Pedro: “Das profissões.”

As profissões é o tema nosso projeto, mas podíamos pensar num nome para o projeto.

Artur: “Profissões importantes.”

Carmo: “Projeto dos meninos todos.”

Ana: “Profissões que já sabemos.”

(A maioria das crianças gostou do nome do Artur e da Ana, por isso juntámos e criámos o nome para o projeto: “Profissões importantes que já sabemos.”)

E que objetos querem construir para a profissão de médico?

Ana: “Dos ouvidos.”

António: “Um termómetro.”

Miguel: “Tabuleiro.”

Leonor: “As picas.”

Ana: “Remédio.”

João Pedro: “Estetoscópio.”

E que objetos querem construir para a profissão de bombeiro?

Gustavo: “Mangueiras.”

Lucas: “Extintor e chapéu.”

E que objetos querem construir para a profissão de polícia?

Marcel: “Algemas.”

Carmo: “Luzes.”

Gustavo: “Chapéu.”

Dia 6-6-2014

- Conversa em mesas durante atividade

João Pedro: “Para o ano vamos fazer um carro dos bombeiros.”

Querem fazer um carro de bombeiros?

Todos: “Sim.”

João Pedro: “Vamos fazer um carro a sério.”

- Conversa em tapete

João, lembraste do que disseste que gostavas de fazer no projeto?

João Pedro: “Um carro dos bombeiros.”

Então temos de pensar no que têm os carros dos bombeiros para o fazermos.

Madalena: “Mangueira.”

Petra: “Água.”

Carmo: “Luzes.”

Sofia: “Faz tinóni.”

Carmo: “Tem escadas.”

Apêndice 21 – Pesquisas sobre o projeto realizadas pelas crianças

O João Pedro trouxe uma revista sobre bombeiros.

-“Então João, mostra aos amigos o que trouxeste e explica-lhes.”

João Pedro: “Trouxe uma revista dos bombeiros. Isto é um carro dos bombeiros. Barcos, um carro, um telefone, um helicóptero.”

Gustavo: “E uma grua. É uma pessoa que deita pessoas para as casas.”

João Pedro: “Vão lá cima apagar o fogo.”

Artur: “A grua serve para salvar gatos que estão nas árvores.”

Carmo: “E cães.”

Depois, lemos com a ajuda do João, que mostrava as imagens, algumas partes importantes da revista.



Figura 40 – João apresenta a sua pesquisa

Apêndice 22 – Conversa sobre visita ao Quartel dos bombeiros e fim do projeto

- O que fizemos hoje?

Petra e Carmo: “Fomos visitar os bombeiros.”

- E o que fazem os bombeiros?

Yan: “Ajudam as pessoas.”

Carmo: “E os gatos, os cães e os animais.”

- O que vimos lá?

Ana: “Vimos ambulâncias e os bombeiros, carros dos bombeiros que tinham mangueiras e extintores. E um carro de mergulhador.”

Leonor: “E um barco.”

- Para que servem as ambulâncias?

Ana: “Para levar os doentes.”

- Existia um camião com muita água, como se chamava?

Ana: “Auto tanque.”

- E o que fizemos na visita?

Madalena: “Mexemos na espuma.”

Ana: “Andámos no carro dos bombeiros.”

Artur: “Aprendi sobre o quartel dos bombeiros.”

Petra: “Isto é muito importante, mas os médicos e os polícias também.”

- Porque é que são também importantes?

Ana: “Porque é para pararem de fazer as coisas mal.”

Petra: “Os polícias põem as algemas.”

Marcel: “Têm uma mota que anda muito rápido.”

- O que gostaram mais da visita?

Madalena: “Eu gostei do carro grande dos bombeiros.”

António: “A mangueira que tinha água lá dentro.”

Leonor e Artur: “Eu gostei mais de andar no carro dos bombeiros.”



Figura 41 – Visita ao interior da ambulância



Figura 42 – Visita ao interior de um bote a motor



Figura 43 – Contato com uma das mangueiras



Figura 44 – Exploração do interior de um carro dos bombeiros

- Já sabemos o que são as profissões?

Ana: “Os cabeleireiros.”

Madalena: “Ser médicos.”

Leonor: “Polícias.”

- O que aprenderam?

Ana: “O auto tanque, os bombeiros, as ambulâncias, os polícias.”

- Sobre que outras profissões falámos?

António: “Enfermeiro.”

Petra: “E enfermeiras.”

- Na visita só viram bombeiros meninos?

Madalena: “Não, havia uma senhora também.”

- Pois, e assim como existem bombeiros e bombeiras, também nas outras profissões existem meninos e meninas.

Ana: “Existem cozinheiros e cozinheiras, médicos e médicas...”

Apêndice 23 – Fotografias da Divulgação do projeto

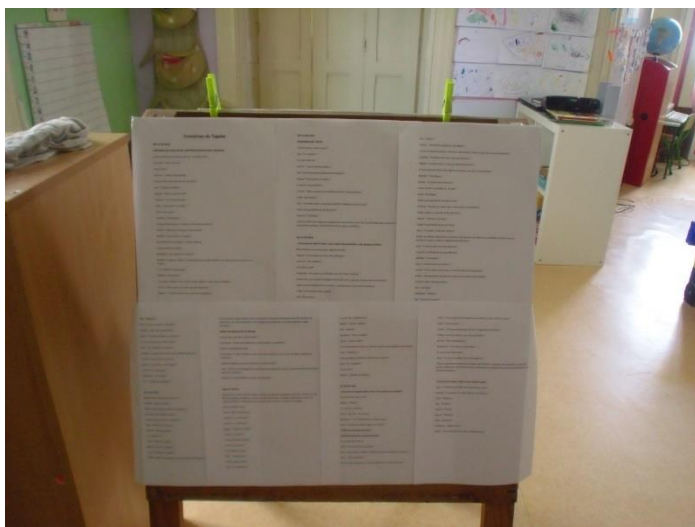


Figura 45 – Documentação das conversas de tapete com o grupo



Figura 46 – Desenhos da visita ao Quartel dos Bombeiros



Figura 47 – Desenhos das profissões preferidas das crianças



Figura 48 – Atividade de matemática sobre as profissões



Figura 49 – Pesquisas realizadas pelas crianças sobre as profissões

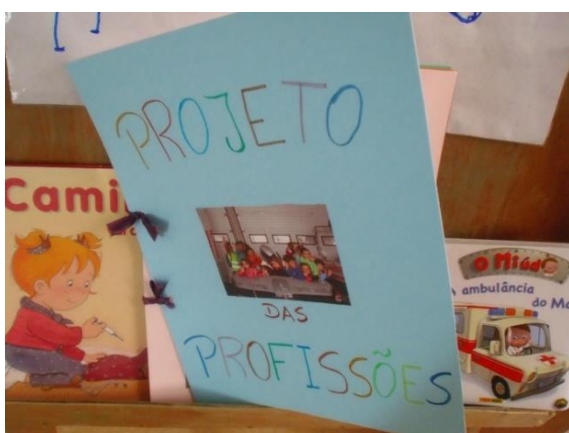


Figura 50 – Álbum com fotografias tiradas ao longo do projeto



Figura 51 – Álbum com fotografias tiradas ao longo do projeto



Figura 52 – Jogo do loto



Figura 53 – Cartaz com visita ao Quartel dos Bombeiros e respetiva documentação

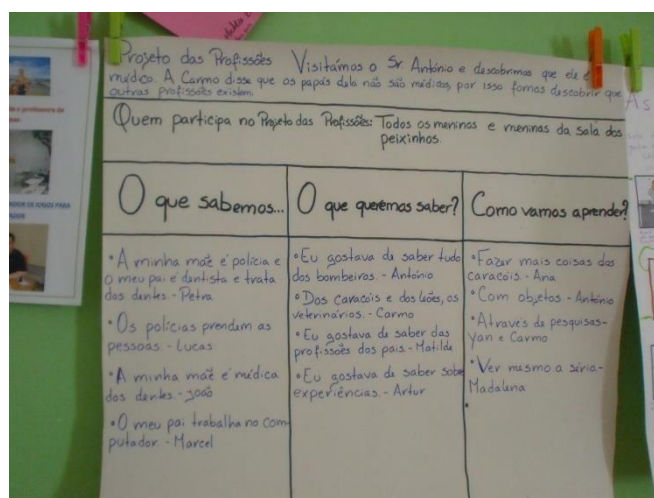


Figura 54 – Teia com questões relativas ao projeto



Figura 55 – Objetos utilizados no jogo da mímica



Figura 56 – Chapéu de polícia construído pelas crianças



Figura 57 – Tabuleiro, seringa e estetoscópio construídos pelas crianças



Figura 58 – Carro da polícia construído pelas crianças



Figura 59 – Chapéus e mangueira dos bombeiros construídos pelas crianças



Figura 60 – Carrinha dos bombeiros construída pelas crianças

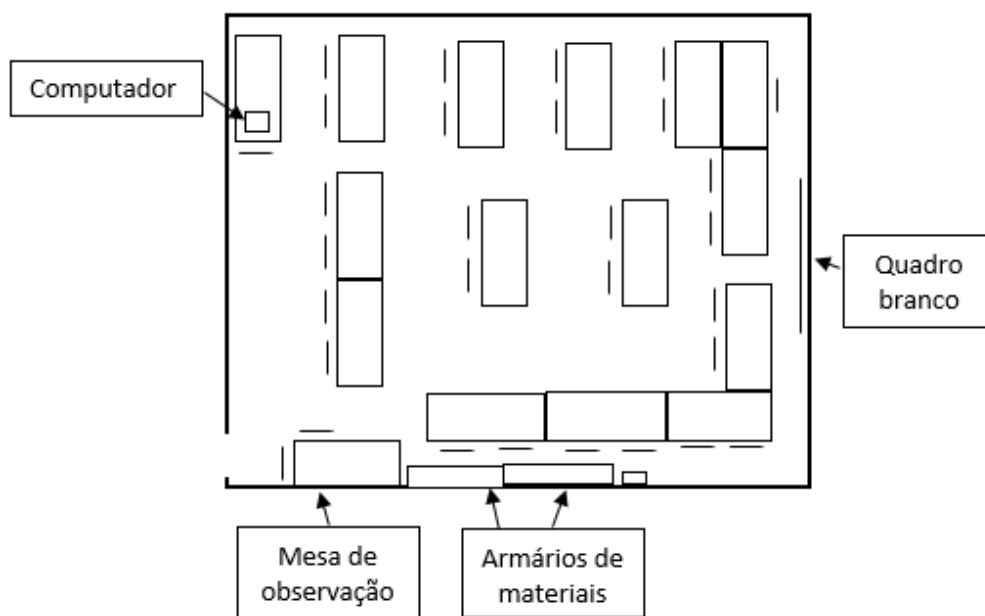


Figura 61 – Algemas da polícia construídas pelas crianças



Figura 62 – Escada, extintor e chapéu de bombeiro construídos pelas crianças

Apêndice 24 – Esquema da sala de aula



Apêndice 25 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática *Halloween*

<p align="center">Planificação do dia 29 de outubro Temática a desenvolver: Halloween Nome da atividade: <i>Halloween</i> criativo Tempo previsto: 45 minutos</p>					
Área	Blocos/Temas	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
Expressão Plástica	<p>- Bloco <i>Descoberta e Organização</i> <i>progressiva de Volumes</i> – Tema <i>Construções</i>; - Bloco <i>Descoberta e Organização</i> <i>Progressiva de Superfícies</i> – Tema <i>Atividades Gráficas</i> <i>Sugeridas</i>; - Bloco <i>Exploração de Técnicas Diversas de Expressão</i> – Tema</p>	<p>- Ligar/colar elementos para uma construção; - Ilustrar de forma pessoal; - Explorar as possibilidades de diferentes materiais: lãs, tecidos, papel colorido rasgando, desfiando, recortando,</p>	<p>- Colocação de algumas questões alusivas à época festiva <i>Halloween</i>; - Breve explicação da atividade; - Sorteio das figuras alusivas à época por todos os alunos; - Distribuição dos respetivos moldes e do material necessário para a ilustração.</p>	<p>- Moldes em cartolina de fantasmas, abóboras, gatos, morcegos e bruxas; - Tecidos; - Lãs; - Revistas; - Canetas de feltro; - Lápis de cor; - Tesoura; - Cola batom.</p>	<p><u>Nota:</u> Nesta atividade não foi feita nenhuma avaliação por ser a nossa primeira semana de estágio e não ser uma atividade formal.</p>

	<i>Recorte, Colagem, Dobragem.</i>	amassando, dobrando;			
--	--	-------------------------	--	--	--

Plano de Aula

Inicia-se a aula colocando algumas questões à turma, de modo a compreender o que já conhecem sobre a época festiva tipicamente inglesa *Halloween*. Essas questões são: O que sabem sobre o Halloween; Como costumam festejar; Em que dia se celebra; Que figuras associam a esta data.

Partindo das respostas à última questão, explica-se como se vai proceder a atividade. Existem 24 moldes em cartolina de algumas figuras tipicamente associadas a esta época: 4 abóboras, 5 gatos, 5 morcegos, 5 bruxas e 5 fantasmas. Estes moldes são distribuídos após um sorteio em que cada aluno retira um papel com o nome de uma das figuras. Por último, distribuem-se os materiais equitativamente por cada aluno: lãs, revistas e tecidos. Os restantes materiais, como lápis de cor, cola, tesoura e canetas de feltro, todos os alunos têm e utilizam livremente.

Durante a explicação da atividade, refere-se que o objetivo é utilizar livremente os materiais disponíveis, de modo a que partindo de uma figura já idealizada na sociedade, se construa algo diferente, criativo e pessoal.

Evidências da Prática

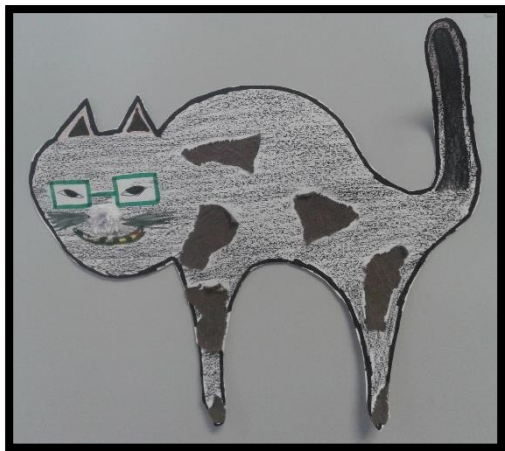


Figura 63 – Gato ilustrado por aluno(a)



Figura 64 – Fantasma ilustrado por aluno(a)



Figura 65 – Ilustrações de todos os alunos

Apêndice 26 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Dia Mundial do Não Fumador

<p align="center">Planificação do dia 17 de novembro</p> <p align="center">Temática a desenvolver: Dia Mundial do Não Fumador</p> <p align="center">Nome da atividade: <i>Porque não Fumar?</i></p> <p align="center">Tempo previsto: 1h 30min</p>					
Área	Blocos/Temas/Domínios	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
- Português - Estudo do Meio	<p><u>Português:</u></p> <p>Domínio <i>Leitura e Escrita</i> 4.º Ano</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Meta 7. Ler textos diversos ▪ Meta 11. Monitorizar a compreensão ▪ Meta 12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler notícias; - Organizar famílias de palavras; - Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar uma notícia fictícia sobre o tabaco - Construir a família de palavras de fumo; - Visualização de vídeo com demonstração da entrada de fumo nos pulmões; - Analisar radiografias de pulmões doentes e saudáveis; - Demonstrar o que contém um charuto/cigarro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Notícia fictícia sobre o Dia Mundial do Não Fumador; - Computador; - Projetor; - Vídeo explicativo; - Radiografias de diferentes pessoas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de identificar partes importantes da notícia; - Participação nas tarefas; - Interesse; - Compreensão dos novos conhecimentos abordados.

	<p>Domínio <i>Gramática</i> 4.º Ano</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Meta 28. Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático <p><u>Estudo do Meio:</u> Bloco <i>À descoberta de si mesmo</i> – 3.º Ano Tema <i>O seu corpo</i> e Tema <i>A saúde do seu corpo</i></p>	<p>previamente definidos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar segmentos de texto que não compreendeu; - Identificar fenómenos relacionados com a função vital respiração; - Identificar perigos do consumo de tabaco. 		<p>- Charutos e cigarros.</p>	
--	---	---	--	-------------------------------	--

Plano de Aula

No início da aula faz-se uma análise de uma notícia, distribuída a cada aluno, sobre o tabaco (o que é, malefícios, fumador passivo/ativo)

- leitura por todas as crianças;
- sinónimos;
- família de palavras (fumo);
- identificação na notícia dos malefícios do tabaco.

Visualiza-se um vídeo, projetado no quadro branco, com demonstração da entrada do fumo nos pulmões e o que isso provoca (<http://www.youtube.com/watch?v=jpW9EBQnbFg>). Caso seja necessário, faz-se uma breve explicação de como funciona a respiração, e da entrada e saída de ar do corpo.

De seguida, analisam-se oralmente algumas radiografias de pulmões saudáveis e doentes, explicando a relação de ser fumador com a diferença de saúde dos pulmões.

Para terminar, faz-se uma demonstração do que contém um cigarro/charuto no seu interior.

Evidências da Prática

Notícia fictícia sobre o Dia Mundial do Não Fumador:

Dia Mundial do Não Fumador

O tabaco vem da planta *Nicotiana Tabacum* (nicotina) e é uma substância estimulante. O tabaco é principalmente fumado, mas pode também ser inalado ou mastigado.

O fumo do cigarro vai para o pulmão, onde os componentes químicos são absorvidos para a corrente sanguínea, depois o coração bombeia o sangue por todo o corpo, incluindo o cérebro, e a nicotina passa da corrente para o cérebro, demorando este processo apenas 9 segundos.

O consumo do tabaco tem vários riscos para a saúde: aumento do ritmo cardíaco, da frequência respiratória, irritação das vias respiratórias, aumento da mucosidade e dificuldade em eliminá-la, obstrução do pulmão e graves complicações, podendo causar cerca de 50 doenças diferentes. Nas grávidas, o tabagismo influencia o crescimento do feto, provoca complicações na gravidez e no parto.

Mas os fumadores não são os únicos expostos ao fumo do cigarro, os não fumadores também são afetados por ele, tornando-se fumadores passivos. Isto acontece quando os poluentes do cigarro se dispersam pelo ambiente, fazendo com que os não fumadores próximos ou distantes dos fumadores inalem também as substâncias tóxicas.

Para comemorar um estilo de vida saudável, no dia 17 de novembro comemora-se o Dia Mundial do Não Fumador.

Figura 66 – Planta da nicotina



Fonte:

http://varelinha.blogspot.pt/2006_03_01_archive.html

Apêndice 27 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Dia Mundial do Não Fumador

<p align="center">Planificação do dia 18 de novembro</p> <p align="center">Temática a desenvolver: Dia Mundial do Não Fumador</p> <p align="center">Nome da atividade: <i>Slogan</i> fumívoro</p> <p align="center">Tempo previsto: 45 minutos</p>					
Área	Blocos/Temas/Domínios	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
- Expressão Plástica - Português	<p><u>Expressão Plástica:</u> Bloco <i>Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies</i> – Tema <i>Atividades Gráficas Sugeridas</i></p> <p><u>Português:</u> Domínio <i>Leitura e Escrita</i> 4.º Ano</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Meta 16. Redigir corretamente ▪ Meta 21. Escrever textos diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar novos conhecimentos; - Ilustrar de forma pessoal; - Usar vocabulário adequado e específico ao tema tratado; - Escrever <i>slogans</i> respeitando as características dos mesmos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar os malefícios do tabaco e a importância de ter pulmões saudáveis; - Propor que cada aluno faça um <i>slogan</i> contra o tabagismo; - Correção do <i>slogan</i>; - Distribuição de uma folha com um cigarro para escreverem o <i>slogan</i> e ilustrarem; - Selecionar alguns alunos para ilustrarem as cartolinas com forma de maços de tabaco; 	<ul style="list-style-type: none"> - 24 Folhas com figuras de cigarros; - Tesoura; - Cola batom; - 2 Cartolinas com a forma de maços de tabaco; - Lápis de cor e de carvão; - Folha de tabaco partida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação dos conceitos; - Capacidade de criar um <i>slogan</i> criativo; - Autonomia a produzir trabalhos; - Criatividade.

			- Colar os <i>slogans</i> nos maços de tabaco.		
--	--	--	--	--	--

Plano de Aula

De modo a fazer-se uma revisão do que foi já abordado no dia anterior, sobre o que é o tabaco, os seus malefícios, o que provoca a entrada de fumo nos pulmões, e a diferença entre fumador passivo e ativo, inicia-se uma conversa com algumas questões de forma a recordar os tópicos mais relevantes.

De seguida, é proposto aos alunos que escrevam no seu caderno um *slogan* que promova o não consumo de tabaco. À medida que as crianças vão terminando, os *slogans* são corrigidos e melhorados, se necessário. Após corrigidos, é distribuída uma folha A4 por cada aluno, contendo a figura de um cigarro. Explica-se à turma, exemplificando no quadro branco, que devem escrever o *slogan* como se fosse o fumo que sai do cigarro, e para terminar ilustram-no e recortam.

Selecionam-se dois alunos para ilustrarem cigarros nos dois maços de tabaco em cartolina, feitos posteriormente em casa. Para finalizar, colam-se todos os *slogans* construídos pelas crianças nas cartolinas, e enfeitam-se os maços de tabaco com bocados partidos da folha que enrolam um charuto.

Evidências da Prática

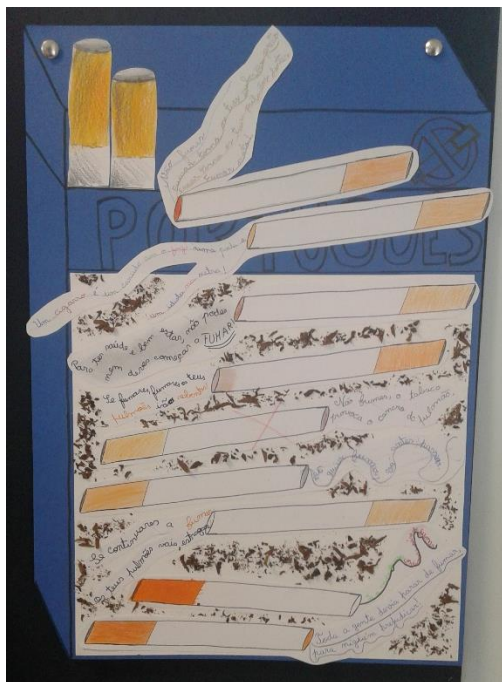


Figura 67 – Maço de tabaco com slogans feitos pelos alunos



Figura 68 – Maços de tabaco em cartolina com slogans feitos pelos alunos



Figura 69 – Maço de tabaco com slogans feitos pelos alunos

Apêndice 28 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Organização e Tratamento de Dados

Planificação do dia 26 de janeiro Temática a desenvolver: Organização e Tratamento de Dados Nome da atividade: Dados musicais Tempo previsto: 1h 45min					
Área	Domínios/Subdomínios	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
Matemática	<p><u>Matemática:</u></p> <p>- Domínio <i>Organização e Tratamento de Dados</i></p> <p>2.º Ano - Subdomínio <i>Representação de conjuntos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Meta 1. Operar com conjuntos <p>- Domínio <i>Organização e Tratamento de Dados</i></p> <p>3.º Ano - Subdomínio</p>	<p>- Rever conhecimentos;</p> <p>- Determinar a reunião e a interseção de dois ou mais conjuntos;</p> <p>- Construir e interpretar diagramas de Venn;</p>	<p>- Relembrar os Diagramas de Venn;</p> <p>- Construir no quadro, explicando passo a passo, um diagrama de Venn utilizando os blocos lógicos;</p> <p>- Análise do diagrama construído através de questões;</p> <p>- Seleção de alguns alunos para irem ao computador resolver exercícios utilizando o Diagrama de Venn e múltiplos. Os restantes corrigem no lugar;</p>	<p>- Blocos lógicos;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Fichas com exercícios;</p> <p>- Bostique;</p> <p>- Quadro branco;</p> <p>- Canetas.</p>	<p>- Aplicação dos conceitos;</p> <p>- Participação;</p> <p>- Respeito pelos colegas e intervenientes;</p> <p>- Capacidade de resolução de problemas;</p> <p>- Interesse.</p>

	<p><i>Representação e Tratamento de Dados</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Meta 3. <p>Resolver problemas</p>	<p>- Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas, diagramas ou gráficos e a determinação de frequências absolutas, moda, extremos e amplitude.</p>	<p>- Execução de alguns exercícios relacionados com a temática.</p>		
--	---	--	---	--	--

Plano de Aula

Inicia-se a aula com uma revisão sobre a temática dos Diagramas de Venn, o que são e como se constroem. Primeiro escreve-se no quadro o título “Diagrama de Venn com blocos lógicos”, e desenham-se dois conjuntos: figuras com 4 lados e figuras sem vértices. Pede-se a dois alunos que selecionem de entre os blocos lógicos, aqueles que pertencem aos dois conjuntos. Constrói-se o diagrama, sendo que a interseção serão figuras pequenas azuis. Pede-se a 3 alunos para colocarem novamente os blocos no local correto. Para terminar, são feitas algumas questões de modo a analisar melhor o que foi construído, e é pedido à turma que copie para o caderno.

De seguida, são selecionados alguns alunos para resolverem no computador exercícios envolvendo o Diagrama de Venn e os múltiplos de dois números diferentes. As crianças que não são selecionadas, observando os exercícios projetados no quadro, corrigem-nos oralmente.

Depois são distribuídas três pequenas fichas diferentes relacionadas com a temática abordada, que vão sendo resolvidas no quadro e pela restante turma nas próprias fichas.

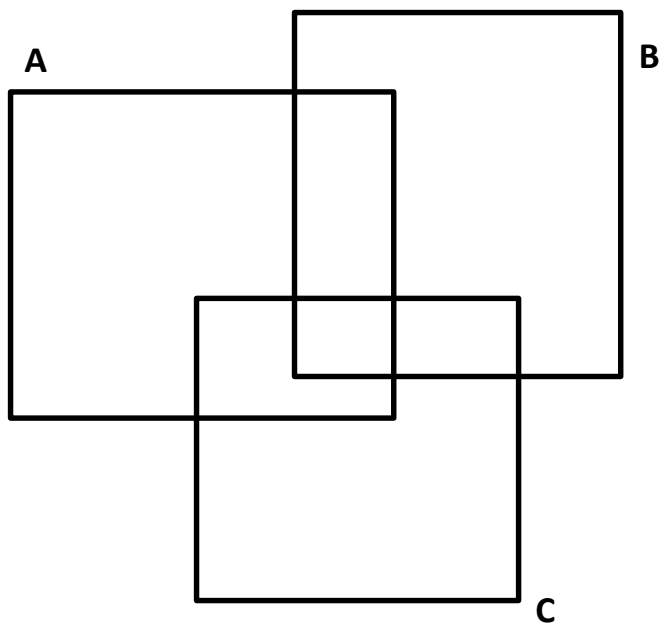
Evidências da Prática

Fichas com diferentes exercícios:

Na figura seguinte estão representados três conjuntos (A, B e C) e a coluna A.

- A coluna A, de números, apresentada no lado direito;
- O conjunto A – múltiplos de 3;
- O conjunto B – múltiplos de 2;
- O conjunto C – múltiplos de 7.

Regista, no local correto, os números que pertencem a cada conjunto.

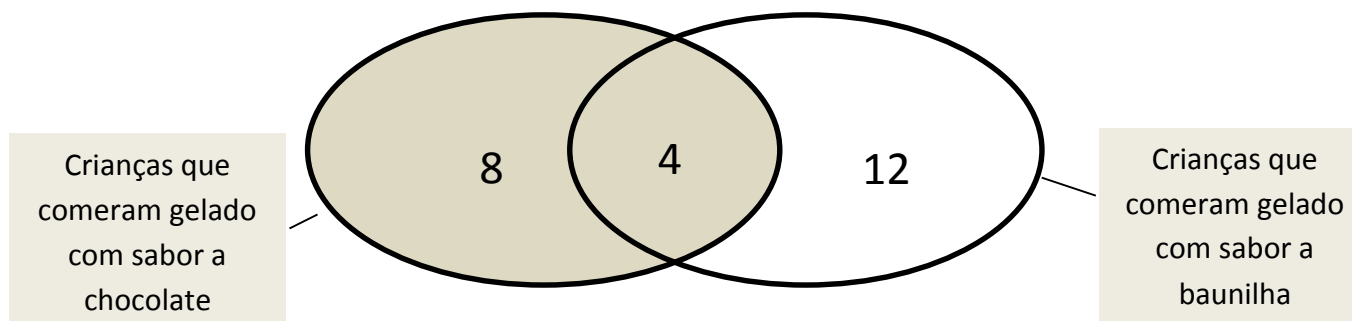


0
2
4
6
9
14
15
16
18
21
35
42

Coluna A

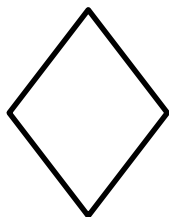
A turma da Joana tem 26 alunos.

O diagrama de Venn mostra o número de crianças da turma da Joana que comeram gelados na visita de estudo.

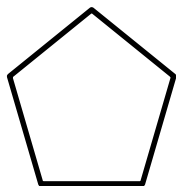


- a) Quantas crianças comeram gelado só com sabor a chocolate? R.: _____
- b) Quantas crianças comeram gelado com sabor a baunilha, mas não com sabor a chocolate? R.: _____
- c) Quantas crianças comeram gelado com ambos os sabores? R.: _____
- d) Quantas crianças comeram gelado? R.: _____
- e) Quantos alunos não comeram gelado? R.: _____

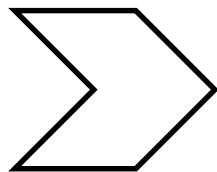
Observa as figuras.



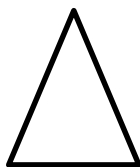
A



B



C



D



E



F

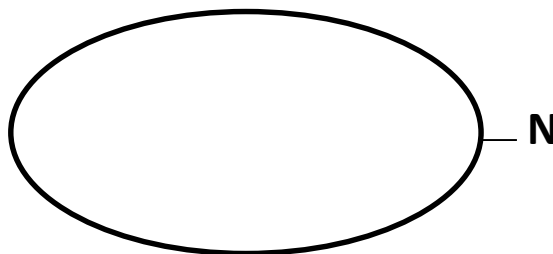
a) Completa o conjunto **N** com as letras que identificam as figuras com 4 lados.

b) Completa com \in ou \notin .

D _____ ao conjunto N.

A _____ ao conjunto N.

F _____ ao conjunto N.



Apêndice 29 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Restauração da Independência

Planificação dos dias 1 e 2 de dezembro de 2014

Temática a desenvolver: Restauração da Independência- Teatro de sombras chinesas

Nome da atividade: Restaurar a Independência no Teatro

Tempo previsto: 3h 30min

Área	Blocos/Temas	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio	-Teatro de sombras chinesas: Restauração da Independência; (Dias 1 e 2 de dezembro) -Construção da teia para o projeto. (dia 3 de dezembro)	Depois da exploração do powerpoint, é pertinente que, as crianças, através do reconto, sejam capazes de: -Descrever ações dos diversos intervenientes na história nacional em situações de interação pacífica ou de tensão/conflito;	-Introduzir o tema da Restauração da Independência, através de uma conversa; -Explicar quem foi D. Sebastião e a sua relevância na história de Portugal; -Mostrar um vídeo sobre batalha de Alcácer-Quibir até à sucessão dos Filipes; -Apresentar em PowerPoint uma banda desenhada, sobre o domínio Filipino, a	-Projetor; -Quadro branco; -Powerpoint; -Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=5JHPP4fvB <u>DY</u> ; -Banda desenhada; -Canetas;	- Aplicação dos conceitos adquiridos; -Consolidação de conhecimentos, através do reconto em Banda Desenhada;

		<ul style="list-style-type: none"> -Distinguir os motivos que os levavam a ter conflitos e as consequências dessas situações; -Desenvolver a imaginação e a criatividade; -Desenvolver um teatro de sombras chinesas, a partir do reconto realizado. - Elucidar os alunos sobre os elementos necessários à realização de um teatro de fantoches e a forma como os podemos criar. -Associar o Teatro a um tipo de arte, denominando outros tipos de Teatro que conhecem; 	<ul style="list-style-type: none"> revolta do povo e a coroação de D. João IV; -Identificar, com as crianças, as personagens intervenientes e os momentos principais da história, registando no quadro; -Recontar a história a pares, através de algumas imagens (banda desenhada), enquanto ouvem a canção “El Rei D. Sebastião” de José Cid -Recontar a história através do teatro de sombras chinesas (os elementos da história já estão previamente preparados por nós); -Conversar com as crianças sobre o que é a arte, que tipos de arte conhecem, quem 	<ul style="list-style-type: none"> -Música (https://www.youtube.com/watch?v=fGA4UtvuESQ); - Lençol branco; -Figuras das principais figuras da Restauração da Independência para o teatro de sombras chinesas; -Paus de espetada; -Lanternas; 	<ul style="list-style-type: none"> -Participação nas atividades propostas; -Qualidade dos trabalhos produzidos; - Participação. - Capacidade de resolução de problemas; - Cooperação em pares; -Interesse; -Criatividade; -Associação do Teatro a um tipo de arte; -Conhecimentos prévios sobre a arte.
--	--	--	---	---	--

		-Saber quais os tipos de arte que as crianças conhecem, onde os conseguem encontrar e que artistas portugueses conhecem, associados a esses tipos de arte.	faz a arte e onde podemos encontrar arte em Portugal.		
--	--	--	---	--	--

Plano de Aula

-Restauração da Independência: Teatro de Sombras Chinesas

-Construção da Teia.

1.ª Atividade

Pequena introdução ao tema: “Como devem saber, o dia 1 de Dezembro era feriado em Portugal, mas foi suspenso em 2013. Neste dia comemora-se o Dia da Restauração da Independência. Querem saber porquê? Tudo começou em finais do séc. XVI com o rei de Portugal, D. Sebastião.”;

2.ª Atividade

Explicação de quem foi D. Sebastião e a sua relevância na história de Portugal;

3.ª Atividade

Vídeo sobre batalha de Alcácer-Quibir até sucessão dos Filipes: <https://www.youtube.com/watch?v=5JHPP4fvBDY>

4.ª Atividade

Apresentação de PowerPoint com banda desenhada sobre domínio Filipino, revolta do povo e coroação de D. João IV (Anexo 1);

5.ª Atividade

Identificação com as crianças, das personagens intervenientes e dos momentos principais da história, registando no quadro;

6.ª Atividade

Reconto da história a pares, através de algumas imagens. Enquanto trabalham, reproduzimos a canção “El Rei D. Sebastião” de José Cid (<https://www.youtube.com/watch?v=fGA4UtvuESQ>);

7.ª Atividade

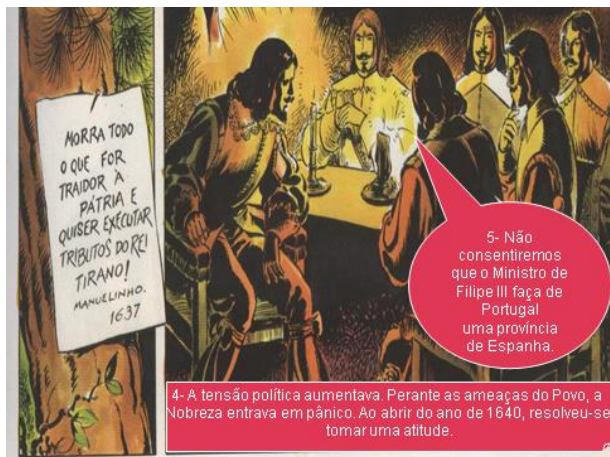
O melhor par a fazer o reconto tem a oportunidade de recontar a história através do teatro de sombras chinesas (os elementos da história já vêm feitos por nós).

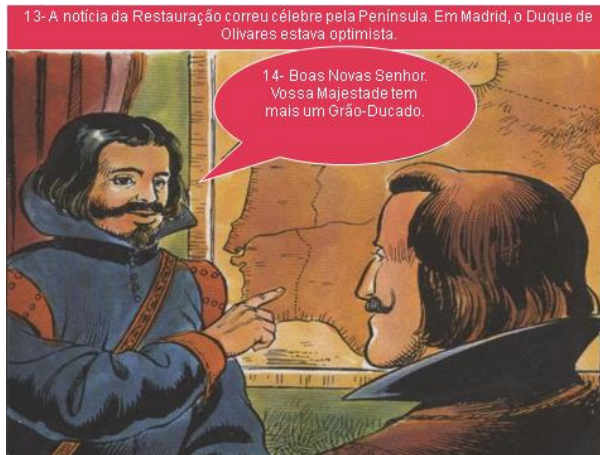
8.ª Atividade

Conversa com as crianças para a construção da teia.

Evidências da Prática

Powerpoint da Restauração da Independência:



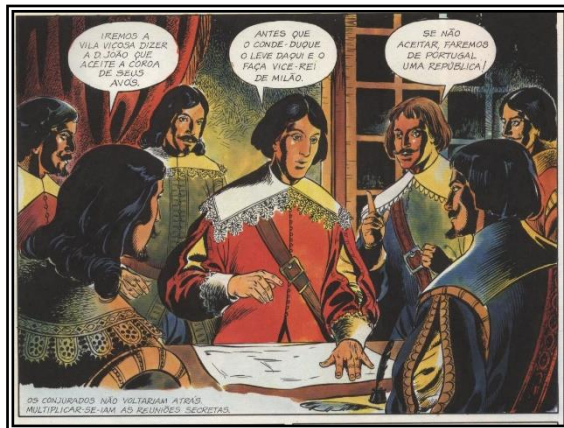
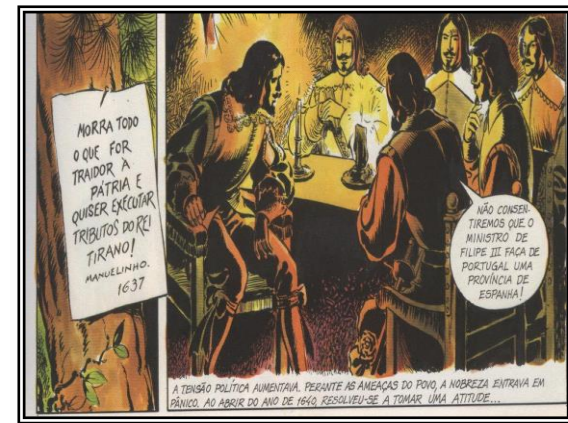


Banda desenhada:

Nomes: _____

Data: _____







Imagens das crianças na elaboração do reconto da Restauração da Independência em Banda Desenhada:



Fig. 70 - Reconto da Restauração da Independência



Fig. 71 - Continuação do reconto a pares

Construção da teia (Conversa inicial):

Conversa: dia 3 de dezembro

O que é a arte?

-Escrita, Literatura, a cultura, coisas bonitas e elegantes como estátuas ou monumentos;

-“São criações”- Rita

- “O folclore, a dança!”- André

Quem faz arte?

-“Toda a gente.”- Beatriz

-“Os artistas, como pintores ou cantores.”- Tomás

Que tipos de arte conhecem?

-Fotografia, arte rupestre, decorativa, artesanato, grafitis, desenho, música, dança, electrónica, escultura, escrita, a moda, a tecelagem e o teatro (teatro com atores, de fantoches, de sombras, mudo, de dança e de marionetas).

Que artistas portugueses conhecem?

- “José Cid, na música.”- Rita

- “Joana Vasconcelos.”- Tomás

E em Portugal onde podemos encontrar arte?

- Museus, livros, jardins, TV, espectáculos, exposições, teatro, fotografia, feira artesanal, feira medieval, moda,...

O que gostavam de descobrir?

- “Diferentes estilos de música e trabalhos de artistas portugueses.”- Ricardo

- “Como podemos fazer arte.”- Guilherme

Como gostavam de descobrir?

- Trabalhos, pesquisas e criações.

Como descobriram?

-Através das pesquisas feitas pelos alunos;

-Através das pesquisas feitas pelas estagiárias;

-Trabalhos que fizemos nas aulas;

- Partilha de conhecimentos que já tínhamos.

Apêndice 30 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Retas

<p>Planificação do dia 9 de dezembro de 2014</p> <p>Temática a desenvolver: Retas</p> <p>Nome da atividade: <i>As retas à nossa volta</i></p> <p>Tempo previsto: 1h 30min</p>

Área	Blocos/Temas	Metas a atingir	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
Matemática	Propriedades geométricas: - Retas concorrentes, perpendiculares e paralelas; -Retas não paralelas que não se intersectam.	*Meta Final 3	Relembrar: -O que são retas; -Que tipos de retas conhecem e como as classificam; Fomentar a identificação dos diferentes tipos de	-Introduzir as retas paralelas, através de uma história, dando-se seguimento à análise das retas paralelas e perpendiculares, de acordo com a história. -Explorar um objeto do quotidiano das crianças que contenha diferentes tipos de retas; -Utilizar a plataforma Hypatiamat, para irmos explorando as diferentes representações que existem das retas, assim como as suas	-História sobre as retas; -Objeto do quotidiano; -Computador; -Plataforma Hypatiamat: (www.hypatiamat.com) -Projetor;	-Consolidação de conhecimentos, através dos trabalhos produzidos; -Capacidade de identificação dos diferentes tipos de retas

			<p>retas em situações do quotidiano;</p> <p>-Fomentar a interação e cooperação entre os alunos.</p>	<p>definições. Na plataforma Hypatiamat iremos explorar:</p> <p>- O que são retas paralelas e perpendiculares;</p> <p>-Como verificar se duas retas são perpendiculares ou paralelas (utilizar régua e esquadro);</p> <p>- Como traçar retas paralelas (Régua e esquadro);</p> <p>-Relação existente entre retas paralelas e retas perpendiculares;</p> <p>-Incentivar os alunos a identificar objetos presentes na sala de aula que contenham os diferentes tipos de retas abordadas.</p>	<p>-Régua;</p> <p>-Esquadro.</p>	<p>nos objetos escolhidos;</p> <p>-A criança identifica com facilidade as retas abordadas, assim como as suas características;</p> <p>-Participação nas atividades propostas;</p> <p>- Participação;</p> <p>-Interesse.</p>
--	--	--	---	--	----------------------------------	---

Plano de aula

1.ª Atividade

Para introduzir as retas paralelas pensamos em escolher duas crianças e um narrador que irão interpretar uma pequena encenação que fala sobre as retas. A partir daí, falamos com as crianças sobre o que tratava o teatro e, de seguida, partiríamos para a análise das retas paralelas e perpendiculares, como já tínhamos planeado anteriormente com recurso a um objeto.

2.ª Atividade

Com um objeto que contenha retas paralelas (ex: caderno) perguntamos aos alunos se eles sabem o que são aquelas duas linhas presentes naquele objeto e se sabem como se chamam.

Prosseguimos para a definição de retas paralelas, com o auxílio da plataforma Hypatiamat, que contém algumas imagens e tarefas relacionadas. (www.hypatiamat.com) ;

4.ª Atividade

Depois de abordarmos as retas paralelas, com o mesmo objeto, repetimos o processo mas em relação às retas perpendiculares, também acompanhado pela plataforma Hypatiamat.

Na plataforma Hypatiamat iremos explorar:

- O que são retas paralelas e perpendiculares;
- Como verificar se duas retas são perpendiculares ou paralelas (utilizar régua e esquadro);
- Como traçar retas paralelas (Régua e esquadro);
- Relação existente entre retas paralelas e retas perpendiculares;

5.^a Atividade

Pedir aos alunos que identifiquem objetos presentes na sala de aula que contenham retas paralelas e retas perpendiculares, apresentando de seguida à turma.

Evidências da prática

Conto sobre retas paralelas:

Era uma vez duas retas paralelas. Uma chama-se Alfa e a outra era Beta. A Beta é bastante faladora, mas a Alfa é mais calada. Estão ali, sentadas, uma ao lado da outra até que a Beta tenta puxar assunto:

Beta: Olá, como estás?

Alfa: Estou bem e tu?

Beta: Estou ótima. Este plano está deserto hoje. Acho que é por causa do feriado. Parece que as retas foram todas viajar. Eu gosto de viajar. E tu também gostas?

Alfa: Mais ou menos.

(Pausa. Silêncio no plano.) Como a Alfa continuou muda, a Beta tentou retomar a conversa.

Beta: Para onde vais?

Alfa: Vou para o infinito. E tu?

Beta: Eu também vou para o infinito. Então podemos encontrar-nos lá?

(A Beta não percebia muito bem a natureza das retas, ou seja, a sua própria natureza.)

Alfa: Acho que isso não é possível.

Beta: É claro que é. Se vamos para o infinito, é muito provável que nos vamos encontrar.

Alfa: Continuo a achar que não. Se somos retas paralelas, então não podemos nos encontrar, porque os nossos caminhos nunca se cruzam.

Beta: Não gostas da minha companhia, é isso?

Alfa: Não me entendas mal, não é isso. Gosto de conversar contigo, da tua companhia. O problema é que estamos no mesmo plano, entendes? Não sabes como as retas são?

(A Beta fez cara de quem não estava a perceber) e, então, Alfa continuou:

Alfa: Não aches que é por mal. Sei que vivemos num mundo de muita correria que nos faz sentir um bocadinho solitárias, precisando, às vezes, de conversar um pouco para relaxar.

Beta: Ok, ok, tudo bem! Acho que entendi o que quiseste dizer. Já percebi que não nos podemos encontrar mas, de qualquer forma, gostava que isso fosse possível, pois é sempre bom conversar com outra reta. E, além do mais, não gosto de curvas. São cheias de rodeios e algumas são muito fechadas.

Apêndice 31 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Natal

Planificação do dia 10 de dezembro de 2014

Temática a desenvolver: Enfeites de Natal- Expressão Plástica

Nome da atividade: Construções natalícias

Tempo previsto: 1h45min

Área	Blocos/Temas	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
Expressão Plástica	-Análise das pesquisas sobre a arte; -Enfeites de Natal.	-Analisar e refletir sobre as pesquisas feitas; -Apelar à criatividade, construindo enfeites de Natal e tendo como base nas construções: -Modelar usando utensílios; -Ligar/colar elementos para uma construção;	- Analisar as pesquisas feitas em casa pelas crianças, referentes ao projeto; - Construir: <ul style="list-style-type: none"> • Bolas de natal com fio, balões e missangas; • Flocos de neve com paus de gelado, tintas e botões; • Anjos com paus de gelado, tintas e cartolina. 	-Pesquisas; - Indicações para construção; -Fios de diferentes cores; -Missangas; -Paus de gelado; -Tintas;	- Qualidade das pesquisas realizadas e capacidade de apresentação da informação recolhida sobre o que é a arte; -Capacidade de cooperação e tomada de

		<ul style="list-style-type: none"> -Atar/agrafar/pregar elementos para uma construção; -Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados; - Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor, lápis de carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis,... - Explorar as possibilidades de diferentes materiais: lãs, tecidos, objetos recuperados, papel colorido, rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando; 	<ul style="list-style-type: none"> -Levar já de casa uma árvore de natal preparada previamente em arame e paus de madeira, para que as crianças possam colocar na árvore os enfeites elaborados; - Pendurar a árvore de natal com fio de pesca, na sala. 	<ul style="list-style-type: none"> -Botões; -Cartolina; -Cola branca. -Árvore de natal feita em arame e madeira; -Tesoura; -Bacias; - Recipientes de água; -Recipientes para as tintas; -Pincéis; -Algodão; -Jornais. 	<ul style="list-style-type: none"> decisão no trabalho a pares, sobre os passos a seguir ao longo das construções; -A criança mostrou-se autónoma e responsável na utilização dos materiais para a construção dos enfeites; -Participação nas atividades propostas; -Qualidade dos trabalhos produzidos;
--	--	---	--	--	--

					-Interesse; -Criatividade.
--	--	--	--	--	-------------------------------

Plano de Aula

1.ª Atividade

Analisar e refletir, em conjunto, as pesquisas trazidas pelas crianças, feitas em casa, em conjunto com os pais, referentes ao projeto “Descobrir pela arte”, dando ênfase às diferentes ideias/ informações presentes em cada pesquisa.

2.ª Atividade

- Depois de distribuir alguns materiais pelos diferentes pares de trabalho, distribuámos algumas indicações pelas crianças sobre os passos a seguir na construção dos enfeites de natal;

- Atribuir um tipo de enfeite a cada par, passando de seguida à respetiva construção de:

- Bolas de natal com fio, balões e missangas;
- Flocos de neve com paus de gelado, tintas e botões;
- Anjos com paus de gelado, tintas, cartolina.

-Trazemos já de casa uma árvore de natal preparada em arame, para as crianças pendurarem os enfeites elaborados. Depois de tudo acabado, pendura-se a árvore de natal com fio de pesca, na sala.

- Ao longo da elaboração dos enfeites, estão a ouvir algumas músicas natalícias de fundo.

Evidências da Prática

Indicações para a construção dos enfeites:

Construção de bolas de Natal

1. Fazer numa taça uma mistura de cola branca (1.º) com água (2.º)
2. Encher um balão até ficar com um tamanho aproximado a uma bola que é pendurada na árvore de natal
3. Mergulhar um dos lados do balão na mistura de cola branca
4. Começar a colocar o fio na parte do balão com cola, e ir enrolando o fio à volta de todo o balão como num novelo (figura 1). Prender a ponta final por baixo dos outros fios já enrolados
5. Mergulhar o balão na mistura até ficar todo coberto de cola branca
6. Colocar a secar com uma taça por baixo para não pingar o chão



Figura 72 – Construção bola de Natal

Construção de flocos de neve

1. Pintar seis paus de madeira de azul ou amarelo
2. Cortar com a tesoura 3 desses paus em 4 partes
3. Pegar num dos paus inteiros, e no centro colocar um pouco de cola branca utilizando um pincel, por cima colar outro pau (de modo a formar uma cruz), voltar a colocar cola no centro, e voltar a colar um pau numa diferente posição, como mostra a figura 1
4. Colar dois paus pequenos em cada ponta do floco de neve, como mostra a figura 2
5. Decorar o floco de neve colando botões a teu gosto



Figura 73 – Construção floco de neve



Figura 74 – Construção floco de neve



Figura 75 – Exemplo floco de neve

Construção de anjos

1. Pintar de branco, metade de um pau de madeira
2. Recortar os moldes da cartolina branca e azul
3. Colocar cola com um pincel nas mangas da cartolina branca, como mostra a figura 1, e colar as duas partes pequenas de cartolina azul
4. Colocar novamente cola na parte superior da cartolina branca, e colar as asas do anjo, como mostra a figura 2
5. Colar o pau de madeira já pintado na figura de cartolina (figura 3)
6. Virar a figura para a frente e desenhar com um marcador, no pau de madeira que ficou a ver-se, uma cara
7. Colar botões no fato do anjo ao teu gosto



Figura 76, 77 e 78 – Construção anjo



Figura 79 – Exemplo anjo

Fotografias das construções dos enfeites de Natal:



Figura 80 – Construção de floco de neve



Figura 81 – Construção de bola de Natal



Figura 82 – Construção de anjo



Figura 83 – Construção de bola de Natal



Figura 84 – Anjo



Figura 85 – Construção de bola de Natal



Figura 86 – Construção de bola de Natal

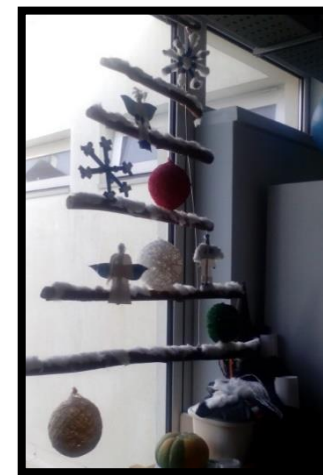


Figura 87 – Enfeites na árvore

Apêndice 32 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Natal

Planificação dos dias 15 e 16 de dezembro de 2014

Temática a desenvolver: Teatro de Fantoques

Nome da atividade: A Estrela Humilde

Tempo previsto: 3 horas

Área	Blocos/Temas	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
-Expressão Plástica; -Teatro de Fantoques	Natal: -Enfeites; -Conto de Natal (Teatro de Fantoques).	-Apelar à criatividade; -Fomentar a interdisciplinaridade; -Ligar/colar elementos para uma construção; -Atar/agraçar/pregar elementos para uma construção; -Inventar novos objetos utilizando materiais recuperados; - Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor, lápis	- Terminar os enfeites de Natal; -Criar cartões com mensagens de Natal; - Apresentar e explorar a encenação de natal “A Estrela Humilde”; -Identificar e construir as personagens presentes na encenação em fantoches de meia, utilizando os diversos materiais fornecidos; -Apresentar os fantoches criados e justificar as escolhas	-Fios de diferentes cores; -Missangas; -Paus de gelado; -Tintas; -Botões; -Cartolina; -Cola branca. -Árvore de natal feita em arame e madeira; -Tesoura; -Bacias;	-Associação correta das características psicológicas das personagens aos fantoches correspondentes; -Capacidade de construir e analisar os diferentes tipos de fantoches que podem ser criados; -A criança mostrou-se autónoma e

		<p>de carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis,...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar as possibilidades de diferentes materiais: lãs, tecidos, objetos recuperados, papel colorido, rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando; -Adaptar o tom da voz, ao espaço; -Fomentar a criação de fantoches adaptados às personagens da história, com traços caracterizadores; -Utilizar espontaneamente, atitudes, gestos e movimentos aquando da encenação; -Que as crianças sejam capazes de encenar, em 	<p>da utilização dos materiais, assim como das técnicas utilizadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar teatralmente os fantoches criados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recipientes de água; -Recipientes para as tintas; -Pincéis; -Algodão; -Jornais; -Quadro; -Projector; -História “A Estrela Humilde”; -Meias; -Cartões; -Cartolinas de diferentes cores; - Cola de batom; -Fantocheiro. 	<p>responsável na escolha dos materiais a utilizar na elaboração do fantoche.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participação nas atividades propostas; -Qualidade dos trabalhos produzidos; - Participação. - Capacidade de resolução de problemas; - Cooperação a pares; -Interesse; -Nível de implicação nas
--	--	---	--	---	---

		grupo, a história, utilizando os fantoches criados.			atividades propostas; -Criatividade.
--	--	---	--	--	---

Plano de aula

1.ª Atividade

Terminar os enfeites de Natal criados no dia 10 de dezembro, utilizando os diversos materiais fornecidos.

De seguida as crianças irão criar cartões com mensagens de Natal, a colocar ao lado da árvore de Natal.

2.ª Atividade

Inicialmente apresentar e explorar da encenação de natal “A Estrela Humilde”, identificando as personagens presentes da história e explorando o conteúdo presente no texto;

Depois de identificadas as personagens, passa-se à distribuição dos diferentes materiais que permitirão a construção das personagens presentes na encenação, em fantoches de meia;

No final, procede-se à representação teatral em sala de aula, a partir dos fantoches criados, num fantocheiro já existente na escola. Todas as crianças têm a oportunidade de participar na encenação, oralmente e na utilização dos fantoches.

Evidências da prática

Conto: “A estrela humilde”

CENA I

4 estrelas estão a conversar:

Estrela 1: Que vestido bonito que tu tens hoje!

Estrela 2: É, foi bastante caro!

Estrela 3: Onde é que o compraste?

Estrela 2: Noutra cidade. Tem cada vestido lindo, que vocês precisam de ver!

Estrela 4: Ah! Então também vou lá comprar um para mim. Quero um com muito brilho!

Estrela 1 e 2: Ah! Eu também vou!

(Entra em cena a Estrela 5, pobre, que fica a olhar de longe)

Estrela 1: Olhem lá aquela estrela. Que roupa mais simples. Certamente ela comprou-a aqui numa loja barata!

Estrela 2: É, ela só tem coisas baratas!

Estrela 3: Ela também nem sabe o que é uma roupa fina, porque nunca vai a festas chiques!

Estrela 4: Porque será? Vou lá perguntar?

Estrela 1: Não vais não. É melhor a gente não se meter com esse tipo de gatinha! (Entra a Estrela 6, apressada)

Estrela 6: Vocês já sabem a novidade?

As outras estrelas: O quê? Diz logo!

Estrela 6: Eu ouvi dizer que vai haver uma festa lá na terra. Vai nascer um Salvador do mundo. Falaram que ele será um Rei e, quem o vir, terá

um brilho lindo. Disseram também que, quem o vir primeiro, terá um brilho especial!

Todas juntas: Viva!

Estrela 1: Então temos que nos apressar e ir até à terra para ver esse Salvador!

(A Estrela 5 aproxima-se)

Estrela 5: O que foi que disseste?

Estrela 6: Vai nascer o Salvador lá na terra. E, quem o vir vai ter um brilho especial! Nós vamos até à terra, para esperar pelo Salvador!

Estrela 5: Posso ir com vocês?

Estrela 1: Com essa roupa?

Estrela 2: Ele certamente irá nascer num palácio, porque será um rei!

Estrela 3: É, e para entrar num palácio nós temos de estar bem vestidas!

Estrela 1: Eu já sei onde o vou esperar. Vou lá ao PALÁCIO GRANDEZA, porque ele é o maior de todos.

Estrela 2: É, mas o PALÁCIO MORDOMIA tem mais empregados e por isso vou para lá, porque ele poderá nascer nesse palácio!

Estrela 3: Pois eu acho que ele vai nascer no PALÁCIO LUXÚRIA, que é o mais rico de todos!

(A Estrela 4 pega no braço da Estrela 6)

Estrela 4: Bem, então nós vamos esperar no PALÁCIO PODER, porque é lá que tem o maior número de guardas e deve ser lá que vai nascer o Rei do mundo.

(A Estrela 6 fala para a Estrela 5)

Estrela 6: Você pode esperar lá naquele estábulo. Isso combina melhor contigo e lá eles vão te deixar entrar.

(Retiram-se todos)

CENA II

(Entram José e Maria e um grupo de anjos levando a manjedoura. Os anjos cantam)

(A Estrela 5 chega cansada)

Estrela 5: Estou mesmo cansada. Andei tanto. Agora vou ver se posso descansar um bocadinho aqui neste estábulo.

(Atrás da estrela vêm os pastores)

Pastor 1: Encontrámos! O anjo disse que iríamos encontrar a criança deitada numa manjedoura!

Pastor 2: Pois é! Este é o Salvador do mundo!

Pastor 3: Vamos depressa adorá-lo!

(Vão até à manjedoura) (A Estrela 5 fica parada).

Estrela 5: Então aqui nasceu o Salvador? Num lugar tão humilde nasceu o Rei do mundo? Eu também quero ir com os pastores até lá para adorá-lo.

(A Estrela 5 vai e ajoelha-se diante do Salvador. Os anjos formam um círculo ao redor da manjedoura, cantando um hino de glória. Quando abrem o círculo, a Estrela 5 aparece com a roupa de brilho especial e os pastores com sorrisos no rosto. Chegam as outras estrelas).

Estrela 6: Olhem! Aqui neste estábulo pobre, nasceu o Rei do mundo!

Narrador: Sim, o Salvador do mundo nasceu para todos. Se tivesse nascido num daqueles palácios, só os ricos entrariam para vê-lo, ficando os pobres do lado de fora. Aqui, todos podem vir adorá-lo, todos estão convidados, todos entram, tanto faz ser rico ou pobre, grande ou pequeno. Porque o Salvador veio salvar todos os que o procuram!

Imagens dos restantes enfeites de Natal:



Figura 88 – Mensagens de Natal



Figura 89 – “Feliz Natal” pelos alunos

Imagens da criação dos Fantoches:



Figura 90 – Construção das personagens



Figura 91 – Construção das personagens

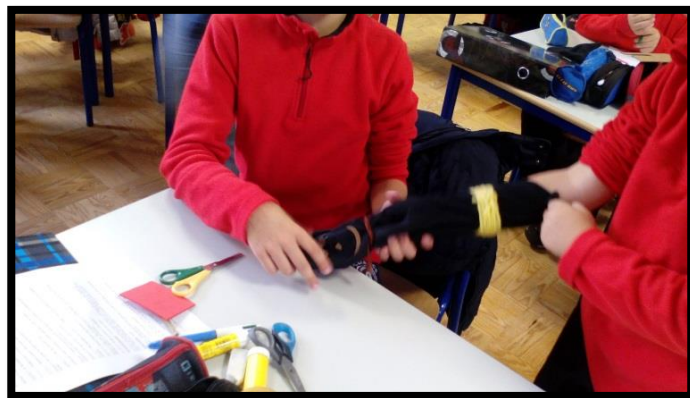


Figura 92 – Construção das personagens



Figura 93 - Apresentação das personagens

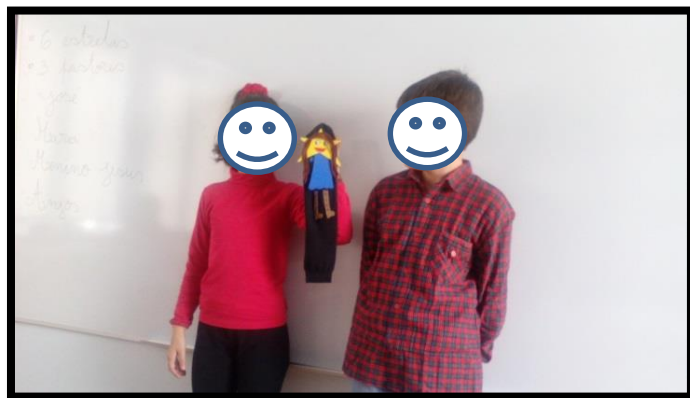


Figura 94 - Apresentação das personagens



Figura 95 - Apresentação das personagens

Apêndice 33 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Rei D. Dinis

Planificação do dia 7 de janeiro Temática a desenvolver: Rei D. Dinis e a Rainha Santa Isabel Nome da atividade: Um Milagre em Montes Claros Tempo previsto: 1h 45min					
Área	Blocos/Temas/Domínios	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
- Estudo do Meio - Português - Expressão Dramática	<u>Estudo do Meio:</u> - Bloco <i>À Descoberta dos Outros e das Instituições</i> – Tema <i>O Passado Nacional</i> <u>Português:</u> Domínio <i>Leitura e Escrita</i> 4.º Ano <ul style="list-style-type: none"> ▪ Meta 19. Escrever textos dialogais. <u>Expressão Dramática:</u> - Bloco <i>Jogos de Exploração</i> – Tema <i>Voz</i>	- Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho, com encadeamento lógico; - Elaborar, previamente, em grupo, os vários momentos do desenvolvimento de uma situação; - Utilizar adereços;	- Apresentar um PowerPoint que conta a história de D. Dinis e a Lenda do Milagre das Rosas; - Fazer um reconto da Lenda utilizando a dinâmica do novelo de lã; - Registrar em formato Word o reconto construído; - Encenação do reconto, utilizando alguns adereços.	- Computador; - PowerPoint sobre rei D. Dinis e rainha Santa Isabel; - Projetor; - Novelo de lã; - Rosas de plástico; - Coroa em cartolina; - Pão.	- Interesse; - Cooperação dentro da turma; - Participação; - Aplicação das aprendizagens; - Criatividade.

	<p>- Bloco <i>Jogos Dramáticos</i> – Tema <i>Linguagem Não Verbal</i> e Tema <i>Linguagem Verbal e Gestual</i></p>	<p>- Utilizar espontaneamente, atitudes e gestos; - Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos.</p>			
--	--	---	--	--	--

Plano de Aula

Para dar início à aula, apresentam-se em formato PowerPoint, através de uma projeção no quadro, os tópicos mais importantes referentes ao rei D. Dinis: esposa, principais medidas tomadas, curiosidades. Ainda no PowerPoint, é apresentada a Lenda da Rainha Santa Isabel, explicando a sua ligação ao feriado regional de 4 de julho.

De seguida, faz-se um reconto da Lenda utilizando um novelo de lã. Dá-se a ponta do novelo a uma criança aleatória para que ela comece a recontar a história, mas nas suas próprias palavras e sendo obrigatório conter um diálogo. Após a primeira criança criar a primeira frase (com o nosso auxílio), continua a segurar a ponta do novelo e passa-o para um colega à sua escolha que irá construir outra frase no seguimento da anterior. Este processo continua até a história terminar, não tendo obrigatoriamente de passar o novelo por todas as crianças, mas podendo estas dar sugestões. Enquanto as frases são construídas, uma de nós (estagiárias) vai escrevendo-as no computador, estando assim o reconto projetado no quadro.

Após o reconto estar terminado, são escolhidas três ou mais crianças, dependendo das personagens da história, para encenarem o reconto, utilizando alguns adereços trazidos por nós (pão, rosas de plástico e coroa de cartolina).

Evidências da Prática

PowerPoint sobre o rei D. Dinis:

D. Dinis

CENTRO ESCOLAR DE MONTES CLAROS
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARTIM DE FREITAS



D. Dinis era filho de D. Afonso III e de D. Beatriz de Castela, tendo nascido a 9 de outubro de 1261.

Em 1282 casou com D. Isabel de Aragão, a mais tarde chamada rainha Santa.

Principais medidas tomadas por D. Dinis:

- Tratado de Alcanises;
- Ordenou a expansão do pinhal de Leiria;



-Doou terras aos senhores da nobreza e do clero através das **Cartas de Foral** (documento escrito onde eram registados todos os direitos e obrigações dos moradores de cada localidade).



D. Dinis foi um dos reis que maior atenção dedicou à cultura:

- Pela importância que deu à Agricultura, deram-lhe o cognome de "O Lavrador";
- Apoiou o pedido do Clero ao Papa para que se criasse o Estudo Geral em 1290, a futura Universidade de Coimbra;
- Como forma de desenvolver a nossa língua passou a utilizar-se o português;

-Organizou grandes banquetes e saraus, onde eram cantados os poemas escritos pelos trovadores.



Lenda do Milagre das Rosas

Conta a lenda que o rei D. Dinis foi informado sobre as ações de caridade da rainha D. Isabel e das despesas que implicavam para o tesouro real.

Um dia, o rei decidiu surpreender a rainha numa das suas habituais caminhadas para distribuir esmolas e pão aos necessitados. Reparou que ela procurava disfarçar o que levava no regaço.

D. Dinis perguntou à rainha "Onde vais?"

E ela respondeu:

"Vou ao mosteiro para ornamentar os altares."

Não satisfeito com a resposta, o rei, já desconfiado perguntou "O que levas aí no teu regaço?"

Após alguns momentos de ataralhãção, D. Isabel respondeu: "São rosas, meu senhor!".

Desconfiado, o rei acusou-a de estar a mentir, uma vez que não era possível haver rosas em janeiro. Obrigou-a, então, a abrir o manto e revelar o que estava lá escondido. A rainha Isabel mostrou, perante os olhos espantados de todos, as belas rosas que guardava no regaço. Por milagre, o pão que levava escondido tinha-se transformado em rosas. O rei ficou sem palavras e acabou por pedir perdão à rainha que prosseguiu com a sua intenção. A notícia do milagre correu a cidade de Coimbra e o povo proclamou santa a rainha Isabel de Portugal.

Reconto da Lenda do Milagre das Rosas:

Narrador- Certo dia, no mês de janeiro, num dia de muito frio, a Rainha Isabel, preocupada com os pobres do seu reino, como era habitual, foi buscar pão quente à cozinha do palácio. Escondeu-o no seu regaço, de forma a que o rei não se apercebesse, porque ele pensava que isso traria mais despesa ao reino.

No caminho, D. Dinis encontrou a Rainha.

(A rainha ficou de olhos muito abertos sem saber o que fazer e muito atrapalhada)

D. Dinis- “O que está aqui a fazer sua alteza, num dia de tanto frio?!”

Rainha- “Vou para o Mosteiro ornamentar os altares, como faço todas as semanas, e levo umas lindas flores.”

D. Dinis- (D. Dinis com um ar desconfiado e curioso) “Então que tipos de flores levais aí no vosso regaço?”

Rainha- (De forma assertiva e sem grandes hesitações) - “Levo umas lindas rosas de diversas cores, meu querido rei.”

Narrador- D. Dinis, não satisfeito com a resposta da rainha, acusa-a de que está a mentir, uma vez que não há rosas em janeiro.

D. Dinis- “Rosas?! Em janeiro?! Então, mostrai-me essas lindas flores, já que estais tão convicta.”

(A rainha, de forma hesitante, abre o manto)

Rainha- “Aqui estão...”

Narrador- D. Isabel abriu o manto e D. Dinis ficou espantado ao ver as rosas a caírem aos seus pés.

D. Dinis- “Ai o que vejo!! Perdoai-me por ter desconfiado de si...”

Narrador- D. Isabel pôde assim continuar o seu caminho, descansadamente, tendo ficado este acontecimento conhecido pelo Milagre das Rosas.

Apêndice 34 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Teatro e Música

Planificação dos dias 12 de janeiro de 2015

Temática a desenvolver: Teatro e Música

Nome da atividade: Teatro às Três Pancadas

Tempo previsto: 3 horas

Área	Blocos/ Temas	Metas a atingir	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
-Português -Expressão Dramática	Teatro às Três Pancadas	*Meta Final 5 *Meta Final 7 *Meta Final 24 *Meta Final 25	-Apelar à Interdisciplinaridad e, abordando o Teatro às Três Pancadas (Plano Nacional de Leitura), relacionado com o Teatro e a Música;	- Analisar com a turma o título do livro; - Apresentar o livro com três cenários diferentes que estarão previamente colados no quadro, e que vão sendo completados com figuras ao longo da leitura; - Explorar o texto, abordando as expectativas iniciais e os resultados, assim como as marcas gráficas que encontram no texto; - Dar afirmações relativas a algumas personagens, em que os alunos terão de encontrar as falas e as	-Livro “Teatro Às Três Pancadas; - Cenários; -Personagens que compõem os cenários; -Afirmações em cartões; -Tabelas.	-Consolidação de conheciment s, através dos trabalhos produzidos; -Capacidade de identificação das marcas gráficas;

			<ul style="list-style-type: none"> - Abordar as indicações cénicas presentes no Teatro; -Elucidar as crianças sobre os diferentes planos e constituintes que um teatro pode ter. 	<p>indicações cénicas presentes no texto que justificam essa afirmação.</p>		<ul style="list-style-type: none"> -A criança identifica com facilidade as falas e didascálias, que justificam as afirmações; -Participação nas atividades propostas; -Capacidade de relacionar o texto com os diferentes cenários apresentados; - Participação; -Interesse.
--	--	--	--	---	--	---

Plano de aula

1.ª Atividade

Exploração do livro “Teatro às três pancadas” de António Torrado:

- Diálogo com a turma sobre o título do livro e que tipo de texto contém;
- Apresentar o livro com três cenários diferentes que estarão previamente colados no quadro, e que vão sendo completados com figuras ao longo da leitura por parte das crianças do texto “Serafim e Malacueco na corte do Rei Escama”;
- Exploração do texto (falar sobre se a ideia inicial que tinham sobre o texto correspondeu ao mesmo; identificar as partes que mais e menos gostaram; quais as marcas gráficas utilizadas no texto para identificar as didascálias; identificar as personagens e falar sobre as características de cada uma);

2.ª Atividade

- Cada par de crianças retira de um saco uma afirmação, que por trás indica se têm de procurar uma fala ou uma indicação cénica. Seleccionam nos seus textos a parte que evidencia essa afirmação. Voltam a colocar as afirmações no saco;
- É distribuído a todos os alunos uma tabela por preencher relativa às afirmações distribuídas, e é pedido à turma que colem a tabela nos seus cadernos;
- Pede-se aos pares que voltem a retirar do saco uma diferente afirmação da anterior. Um par lê a afirmação que retirou e diz se se refere a uma indicação ou a uma fala, e o par que fez a seleção desta, explica o que seleccionou. Se estiver correto, todos os grupos preenchem essa parte da tabela, se não estiver, pede-se a toda a turma que procure no texto. Este processo é feito até que toda a tabela esteja preenchida.

Evidências da Prática

Cenários do Teatro Às Três Pancadas (Figura 96):

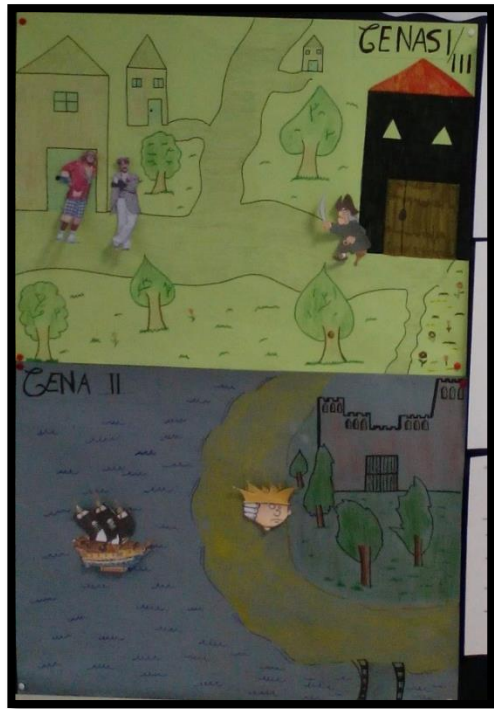


Tabela para preencher pelos alunos:

Quadro 3 – Indicações cénicas e falas do conto “Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama”

Afirmações	Fala	Indicação cénica
Serafim e Malacueco são pobres.		
Serafim e Malacueco são preguiçosos.		
Serafim e Malacueco são medrosos.		
O Pirata é assustador.		
O Pirata é trocista.		
O Pirata chefia Serafim e Malacueco.		

Apêndice 35 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Retas

<p style="text-align: center;">Planificação do dia 12 de janeiro</p> <p style="text-align: center;">Temática a desenvolver: Retas paralelas, perpendiculares e oblíquas</p> <p style="text-align: center;">Nome da atividade: <i>Massas matemáticas</i></p> <p style="text-align: center;">Tempo previsto: 1h 30min</p>					
Área	Domínios/Subdomínios	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
Matemática	<p><u>Matemática:</u></p> <p>- Domínio <i>Geometria e Medida</i> 4.º Ano - Subdomínio <i>Figuras Geométricas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Meta 3. Reconhecer propriedades geométricas 	<p>- Rever conhecimentos;</p> <p>- Reconhecer que duas retas são perpendiculares quando formam um ângulo reto e saber que nesta situação os restantes três ângulos formados são igualmente retos;</p>	<p>- Construir os diferentes tipos de retas em cartolinas, utilizando diversos materiais;</p> <p>- Utilizar um relógio em cartolina para definir diferentes retas;</p> <p>- Fazer um jogo de verdadeiro ou falso oralmente.</p>	<p>- Cartolinas A4 de diversas cores;</p> <p>- Massa esparguete;</p> <p>- Palitos;</p> <p>- Ráfia;</p> <p>- Cola;</p> <p>- Legendas das retas;</p> <p>- Relógio em cartolina;</p>	<p>- Aplicação dos conhecimentos;</p> <p>- Cooperação com o colega;</p> <p>- Respeito pelos colegas e intervenientes;</p> <p>- Participação organizada;</p> <p>- Interesse.</p>

		<p>- Designar por «retas paralelas» retas em determinado plano que não se intersectam e como «retas concorrentes» duas retas que se intersectam exatamente num ponto;</p> <p>- Saber que retas com dois pontos em comum são coincidentes.</p>		<p>- Fichas com palavras cruzadas;</p> <p>- Cartões vermelhos e verdes.</p>	
--	--	---	--	---	--

Plano de Aula

A aula inicia-se com a construção com diversos materiais (massas, rafia e palitos) distribuídos por cada par, de retas perpendiculares, paralelas e oblíquas numa cartolina colorida A4.

Faz-se um jogo com os ponteiros de um relógio previamente construído em cartolina, em que se vai alterando a posição dos ponteiros, questionando os tipos de retas que vão formando.

Entrega-se aos alunos uma ficha com um exercício de palavras cruzadas, que vai ser feito em conjunto.

Para terminar e rever todos os conhecimentos, é feito um jogo em que se distribuem cartões vermelhos e verdes pelas crianças. O vermelho quer dizer que as crianças não concordam e o verde que concordam. Fazem-se algumas afirmações (verdadeiras ou falsas) e as crianças têm de dizer com os cartões, se concordam ou não com essas afirmações, levantando o cartão. À medida que vão respondendo, vai-se justificando a veracidade ou não das afirmações.

Evidências da Prática

Fotografias das retas construídas com materiais:

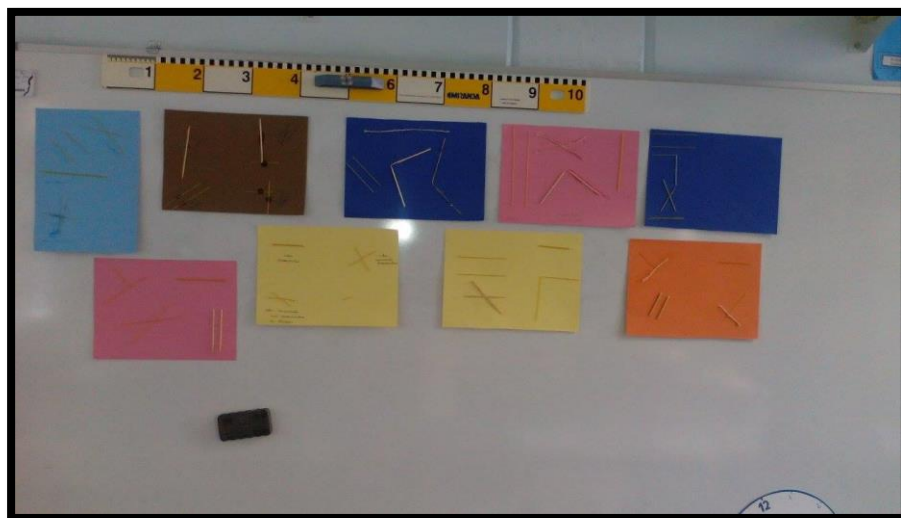


Figura 97 – Retas feitas pela turma

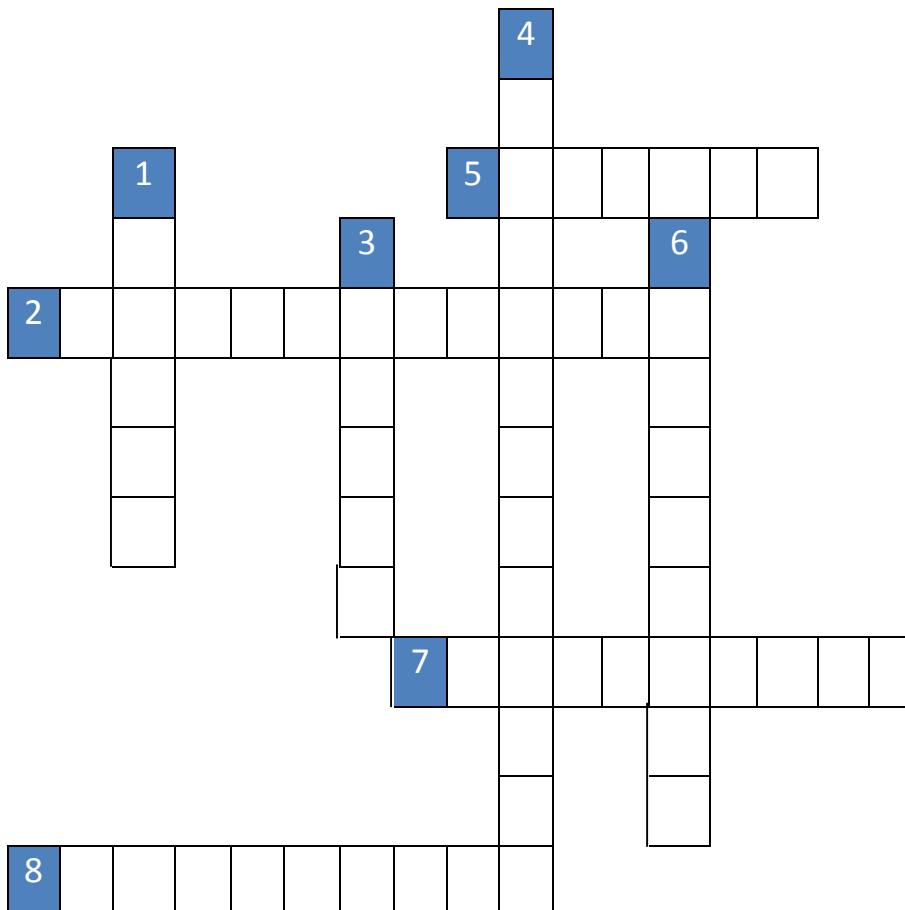


Figura 98 – Trabalhos expostos

Ficha de palavras cruzadas:

Palavras Cruzadas

1. As retas que têm um único ponto _____ são chamadas de concorrentes.
2. As retas _____ interseccionam-se num único ponto.
3. As _____ concorrentes que formam ângulos de 90 graus são chamadas de perpendiculares.
4. Retas com mais do que um ponto em comum são chamadas de _____.
5. A semirreta tem um ponto inicial, ao qual chamamos _____, mas não tem um fim.
6. O _____ de reta é limitado por dois pontos da reta.
7. Por um único ponto passam _____ retas.
8. Retas que estão num mesmo plano e não possuem nenhum ponto em comum são chamadas de _____.



Apêndice 36 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Música na peça teatral

Planificação do dia 13 de janeiro Temática a desenvolver: Música na peça teatral “Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama” Nome da atividade: Ritmo e Poesia com António Torrado Tempo previsto: 45min					
Área	Blocos/Temas/Domínios	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
- Expressão Musical	<u>Expressão Musical:</u> - Bloco <i>Jogos de Exploração</i> – Tema <i>Voz</i>	- Identificar características do texto dramático na encenação teatral; - Compreender que existem diferentes estilos musicais e o que os diferencia;	- Visualização de vídeo referente à encenação da peça teatral explorada anteriormente; - Conversa sobre aspetos diferentes e em comum entre a encenação e o texto dramático; - Diálogo acerca do excerto musical interpretado no vídeo; - Explicação do estilo musical e suas características; - Interpretação do excerto musical pela própria turma.	- Computador; - Projetor; - 3 Impressões da música da peça teatral “Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama” de António Torrado.	- Participação; - Cooperação com os colegas; - Interesse; - Aplicação de conhecimentos; - Respeito pelos colegas e intervenientes.

		- Entoar rimas e lengalengas; - Cantar canções.			
--	--	--	--	--	--

Plano de Aula

Primeiro, visualiza-se um vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=_4EZz7bUp1g) referente à encenação da peça teatral “Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama” de António Torrado, projetando-o no quadro. Esta peça já terá sido explorada, nomeadamente os cenários existentes, as personagens, o tipo de texto, a importância das indicações cénicas, etc.

Após a visualização do vídeo, tem-se uma conversa com a turma sobre os aspetos comuns e diferentes entre o texto e a encenação. De seguida, conversa-se sobre a interpretação do excerto musical que as personagens fazem no vídeo, questionando qual o estilo musical presente (Rap – ritmo e poesia). Explica-se de que género se trata, o que significa, onde foi criado e quais as suas características.

Para terminar, pede-se a alguns alunos para voluntariamente interpretarem o mesmo excerto musical, utilizando a mesma melodia do vídeo. Primeiro são feitos alguns ensaios (os alunos que interpretam as estrofes recebem uma folha com a letra da canção) sem melodia, e só depois é interpretado musicalmente. Os restantes alunos também participam, cantando as partes que se repetem.

Evidências da Prática

Canção de Serafim e Malacueco:

Não nos chamem vagabundos

Vagabundos, vagamundos

Que vagabundos não somos.

Andamos por esse mundo

Não temos patrões nem donos

Nem criados nem mordomos.

Nem criados nem mordomos.

Trabalhamos, mas nem tanto

Entretanto descansamos.

Nós somos causa de espanto.

Não temos chefes, amos,

Protetores, senhores que mandam.

Cantamos, quando cantamos.

Cantamos, quando cantamos...

Estou cansado de cantar

Não apanho nem vintém.

Vou-me já daqui embora,

Isto assim não me convém.

Uns escudos, uns tostões

Não fazem falta a ninguém.

Não fazem falta a ninguém.

Eu já tenho a boca seca

De estar a cantar sozinho,

Venha de lá uma pinga

Dêem-me um copo de vinho.

E também não era mau

Um pastel de bacalhau...

E também não era mau

Um pastel de bacalhau...

Apêndice 37 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Expansão Marítima

<p>Planificação do dia 14 de janeiro de 2015</p> <p>Temática a desenvolver: Início da Expansão Marítima</p> <p>Nome da atividade: Impulsionando Portugal</p> <p>Tempo previsto: 1h 45min</p>
--

Área	Blocos/Temas	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio	Bloco À <i>descoberta dos outros e das instituições – Tema O Passado Nacional</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural; - Consolidar conhecimentos; - Conhecer personagens e factos da história nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo de introdução à Expansão Marítima (http://www.escolavirtual.pt/videoplayer?id=0_7yd3e8aa), mencionando alguns dos nomes mais importantes na mesma; - Ficha biográfica do Infante D. Henrique; - Explicação dos acontecimentos até ao Cabo da Boa Esperança, utilizando uma apresentação em formato <i>Prezi</i>, e lendo alguns excertos do livro sobre os Descobrimentos; - Escrever um esquema resumo com os principais acontecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor; - Fichas biográficas; - Livro “Os Descobrimentos Portugueses – As grandes viagens II Volume”; 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de assimilação de novos conhecimentos; - Enriquecer a aula com intervenções oportunas; - Interesse; - Capacidade de reproduzir fielmente

				-Apresentação em formato <i>Prezi</i> ; - Esquema resumo.	imagens através da ilustração.
--	--	--	--	--	--------------------------------

Plano de Aula

Para começar e envolver a turma na temática, visualiza-se um vídeo da Escola Virtual (http://www.escolavirtual.pt/videoplayer?id=0_7yd3e8aa) acerca do início da Expansão Marítima, do rei D. João I que estava no trono e do infante D. Henrique que impulsionou a expansão. Faz-se uma pequena revisão sobre o Mestre de Avis e os seus filhos.

De seguida, explicando a importância do infante D. Henrique, distribui-se uma ficha biográfica por preencher, e em conjunto vai-se preenchendo, estando uma ficha com a foto do infante projetada no quadro. As crianças desenham a foto de D. Henrique no devido local.

Projeta-se no quadro, uma apresentação em formato *Prezi* da expansão marítima e dos principais descobrimentos até ao Cabo da Boa Esperança. Os acontecimentos são narrados utilizando como suporte a apresentação e lendo alguns excertos do livro “Os Descobrimentos Portugueses – As grandes viagens II Volume”. Para terminar, vai-se construindo no quadro um esquema resumo dos acontecimentos, que as crianças copiam para os seus cadernos.

Evidências da Prática

Ficha biográfica de D. Henrique:

Ficha biográfica

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Filho de: _____

Residente em: _____

Cognomes: _____

Ações realizadas: _____



Apêndice 38 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Expansão Marítima

<p>Planificação do dia 19 de janeiro de 2015</p> <p>Temática a desenvolver: Caminho Marítimo para a Índia</p> <p>Nome da atividade: Navegando no Índico</p> <p>Tempo previsto: 1h 45min</p>

Área	Blocos/Temas	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio	Bloco À <i>descoberta dos outros e das instituições – Tema O Passado Nacional</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural; - Consolidar conhecimentos; - Fomentar a capacidade de comunicar corretamente a 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da temática da expansão marítima (até Bartolomeu Dias) em formato <i>Prezi</i>, e primeira abordagem ao rei D. Manuel I e a Vasco da Gama; - Ficha biográfica de Vasco da Gama; - Leitura de história sobre “A partida”; - Relato dos acontecimentos durante a viagem até à Índia e construção de mapa ao longo do mesmo (esquema); - Demonstração de algumas das especiarias encontradas na Índia, 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor; - Apresentação em formato <i>Prezi</i> (continuação); - Fichas biográficas; - Livro “Os Descobrimentos Portugueses – 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de assimilação de novos conhecimentos e estabelecer relação com outros já adquiridos; - Enriquecer a aula com

		informação assimilada; - Desenvolver a colagem e pintura de figuras, tendo em conta factos reais; - Conhecer personagens e factos da história nacional.	trazidas pelos portugueses – registo escrito e ilustrativo no caderno; - Ficha com texto com lacunas sobre os descobrimentos e friso cronológico referente à rota feita por Vasco da Gama até à Índia. - Ilustração de naus para completar o mapa construído.	As grandes viagens II Volume”; - Mapa em cartolina; - Imagens para legendar mapa; - Marcadores; - Especiarias; - Imagens de especiarias e de naus; - Fichas de consolidação.	intervenções oportunas; - Capacidade de reproduzir fielmente imagens através da ilustração; - Aplicação correta dos conhecimentos.
--	--	---	---	--	--

Plano de Aula

A aula inicia-se com uma breve revisão sobre os acontecimentos decorridos até Bartolomeu Dias ter dobrado o Cabo das Tormentas, utilizando a plataforma *Prezi*. De seguida, dá-se prosseguimento à Expansão Marítima com o caminho marítimo para a Índia por parte de Vasco da Gama, a mando de D. Manuel I. Para abordar esta temática e dar a conhecer o navegador, distribui-se uma ficha biográfica pelos alunos para preencherem em conjunto.

Dá-se início ao relato dos acontecimentos lendo-se um capítulo do livro “Os Descobrimentos Portugueses – As viagens II Volume”, referente à partida da frota de Vasco da Gama para a Índia. Depois continua-se o relato, utilizando um mapa feito em cartolina que vai sendo completo com legendas, a rota e os locais encontrados no caminho, e faz-se um esquema resumo.

Para mostrar aos alunos as especiarias trazidas da Índia pelos portugueses, levo algumas em caixas explicando o que são e para que servem, e são dadas imagens dessas especiarias para colarem no caderno e legendarem.

Distribui-se uma ficha com atividades de consolidação referente à Expansão Marítima, com um friso cronológico e um texto com lacunas para preencher. Se ainda houver tempo, as crianças ilustram o desenho de naus referentes à frota de Vasco da Gama.

Evidências da Prática

Mapa construído ao longo do relato dos acontecimentos:



Figuras 99, 100 e 101 – Mapa construído

Ficha biográfica de Vasco da Gama:

Ficha Biográfica

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Profissão: _____

Data de morte: _____

Títulos: _____

Ações realizadas: _____

Imagens de especiarias para legendar:



Figura 102 – Imagem noz-moscada



Figura 103 – Imagem canela



Figura 104 – Imagem cravinho



Figura 105 – Imagem pimenta

Ficha de consolidação:

1. Preenche os espaços em branco tendo em conta o que sabes sobre a Expansão Marítima portuguesa.

_____ foi o grande impulsionador dos descobrimentos. A expansão marítima teve início com a conquista de _____. No entanto, não foi bem sucedida, pois os _____ desviaram a rota comercial.

O infante enviou _____ para navegar junto à costa de _____ e dobrar o Cabo _____. Após esse feito, vários _____ continuaram à descoberta. Em 1488, é descoberta a última terra a mando do infante, cujo nome é _____.

As navegações continuaram e no reinado de _____, organizou-se uma expedição, comandada por _____, que acabou por ser conhecido no ano de 1488 como aquele que dobrou o _____, mais tarde rebatizado pelos portugueses por Cabo da _____.

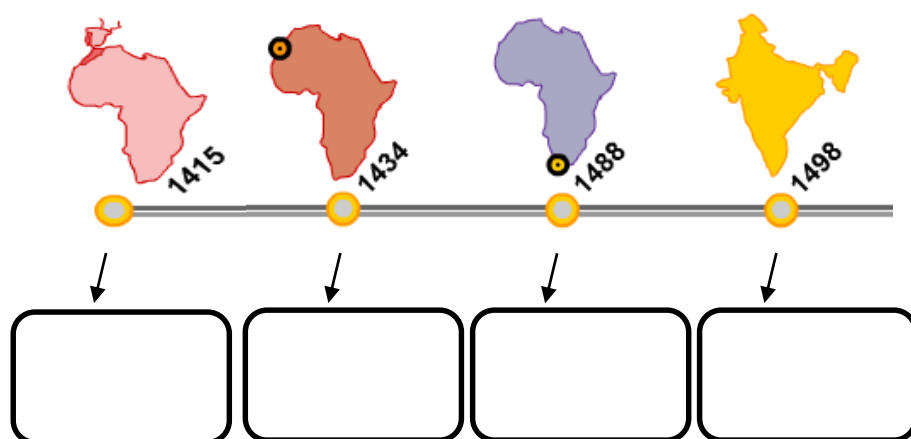
O rei _____ escolheu Vasco da _____ para se aventurar até à Índia. A armada era constituída por três naus e uma _____.

No caminho encontraram algumas dificuldades, uma delas foi uma doença chamada _____, que era causada pela falta de vitaminas, especialmente a _____.

Em Melinde, o rei destacou um _____ para guiar os portugueses até à Índia.

No dia 20 de maio de _____ a armada chegou finalmente a Calecute na Índia. O rei, designado por _____, dispôs-se a conceder uma audiência aos portugueses. Os _____ já andaram a enganar o rei, dizendo que os portugueses eram _____. No entanto, conseguiram trocar _____ com os comerciantes locais e iniciaram a viagem de _____.

2. Completa o seguinte friso cronológico com os acontecimentos corretos.



Apêndice 39 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Fado

Planificação do dia 21 de janeiro de 2015

Temática a desenvolver: Português - Música

Nome da atividade: O Fado e a sua Rainha

Tempo previsto: 3 horas

Área	Blocos/Temas	Metas a atingir	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
Português: Música	*Música: Fado	*Meta Final 1 *Meta Final 3 *Meta Final 4 *Meta Final 8 *Meta Final 9 *Meta Final 17	-Abordar a arte musical, explorando a música tradicional portuguesa (Fado); -Desenvolver a capacidade de síntese, selecionando as partes mais importantes dos textos;	-Mostrar um vídeo da Amália Rodrigues, explorando de seguida quais as artes em que estava envolvida; -Dar um texto em partes relacionado com várias passagens da vida de Amália Rodrigues, em que as crianças terão de resumir a pares; -Fazer a ilustração dos resumos com diferentes materiais.	-Vídeo da Amália Rodrigues; -Textos, com informação sobre várias passagens da vida da Amália Rodrigues; -Cartolinas;	-Capacidade de síntese das principais ideias presentes nos textos; -Qualidade dos resumos produzidos; -Consolidação de conhecimentos, através dos

			<ul style="list-style-type: none"> -Criar uma partilha/debate de ideias; -Fomentar o trabalho de pares; -Conhecer as etapas mais importantes da fadista Amália Rodrigues; -Criar um livro, a partir das sínteses feitas a pares. 		<ul style="list-style-type: none"> -Tecidos variados; - Marcadores; -Lápis de cor; -Canetas; -Fios de lã; -Tesoura; 	<ul style="list-style-type: none"> trabalhos produzidos; -A criança mostrou-se autónoma na escolha dos momentos principais da história para o reconto; -Participação nas atividades propostas; - Participação. - Cooperação em pares; -Interesse; -Criatividade.
--	--	--	--	--	---	---

Plano de aula

1.ª Atividade

- Mostrar vídeo de Amália Rodrigues, analisando-o posteriormente e identificando os tipos de arte que a fadista incorporava.
- Falar com as crianças sobre os conhecimentos prévios que estas têm sobre a fadista, assim como os principais momentos da vida de Amália.

2.ª Atividade

Dar diversos textos, relacionados com diferentes passagens da vida de Amália Rodrigues, que as crianças terão de resumir a pares.

Depois de resumida a informação, os pares irão confrontar as ideias dos diferentes textos, com os restantes pares, construindo um debate.

O melhor resumo de cada dois pares com a mesma informação irá fazer parte de um livro a ser construído pelas crianças.

Cada par faz também uma ilustração com diferentes materiais, referente à informação que escreveram.

Evidências da Prática

Imagens da construção do livro “O Fado e a sua Rainha”:



Figura 106 – Construção da capa do livro



Figura 107 – Verificação de palavras do texto no dicionário



Figura 108 – Escrita do resumo de uma parte do texto



Figura 109 – Ilustração de uma parte do livro

Apêndice 40 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Instrumentos Musicais

Planificação do dia 26 de janeiro

Temática a desenvolver: Música do livro “Portugal Contado e Cantado” de José Jorge Letria

Nome da atividade: Plasticina musical

Tempo previsto: 1h 30min

Área	Blocos/Temas	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
- Estudo do Meio - Expressão Musical - Expressão Plástica	<u>Estudo do Meio:</u> - Bloco À <i>Descoberta dos Outros e das Instituições – Tema O Passado Nacional</i> <u>Expressão Plástica:</u>	- Consolidação de conhecimentos referentes à Expansão Marítima; - Reconhecer personagens e factos da história nacional; - Aprender/ Consolidar um (novo) estilo musical;	- Relembrar o objetivo do projeto e os estilos musicais já abordados; - Apresentar o livro em formato digital no PowerPoint; - Audição da canção intitulada “D. João I”, acompanhando a sua letra projetada no quadro; - Análise da letra da canção e a sua ligação à Expansão Marítima portuguesa; - Audição repetida da canção com o objetivo de registar o estilo musical e os instrumentos musicais utilizados;	- Computador; - Projetor; - PowerPoint sobre a temática; - Plasticinas com diferentes cores.	- Criatividade; - Aplicação de conteúdos; - Participação na atividade; - Interesse.

	<p>- Bloco <i>Descoberta e Organização Progressiva de Volumes – Tema Modelagem e Escultura</i></p>	<p>- Modelar usando as mãos ou utensílios.</p>	<p>- Pequena abordagem a esse estilo e às suas características (PowerPoint); - Construção em plasticina, individualmente, dos instrumentos musicais característicos do estilo.</p>		
--	--	--	--	--	--

Plano de Aula

No início da aula, lembra-se o objetivo do projeto, aprender os conteúdos através da arte. Explica-se que até àquele momento se abordou a arte do teatro e da expressão plástica, e agora estavam a abordar a arte da música.

Apresenta-se, projetando no quadro branco, o livro “Portugal Contado e Cantado a quem só quer ser feliz” de António Torrado, trazido por um colega da turma há algumas semanas. Explicar que se vai abordar uma das canções desse livro, o excerto sobre o rei D. João I e é importante ter atenção à letra da canção. A audição da música é feita, tendo como suporte visual a sua letra (<https://www.youtube.com/watch?v=BrDEXw3j8aQ>).

Após a primeira audição da canção, volta-se ao PowerPoint e ao diapositivo com a letra, para analisar todas os versos, perceber o que significam e a que se referem, recordando o início da Expansão Marítima Portuguesa e a importância do rei D. João I nesta parte da História.

Depois, explica-se às crianças que terão oportunidade de ouvir novamente a canção, mas desta vez com outro intuito, o de registar nos seus cadernos o género musical e os instrumentos musicais utilizados na produção da música. Posteriormente, corrigem os instrumentos e o género

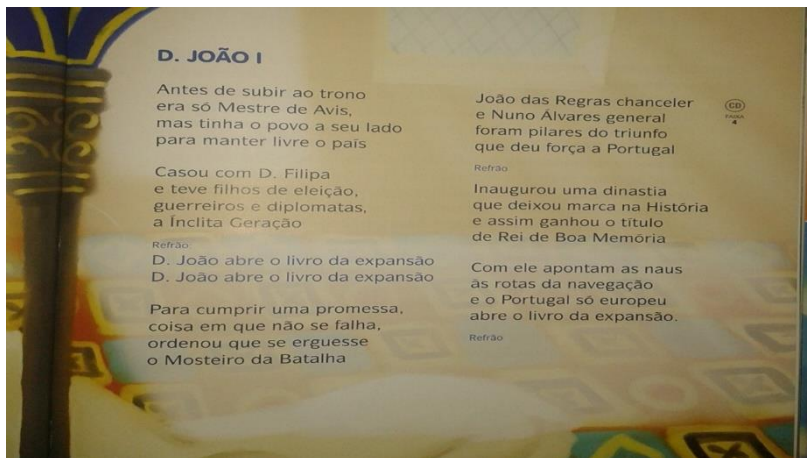
musical se necessário, e pergunta-se se conhecem grupos portugueses neste estilo, dando alguns exemplos. O desenrolar desta atividade é sempre acompanhado do PowerPoint.

De seguida, é atribuído aleatoriamente a cada criança um instrumento musical típico do estilo abordado: guitarra elétrica, baixo, voz-microfone, piano eletrónico, bateria, harmónica ou saxofone. Cada aluno terá de construir em plasticina o instrumento que lhe for atribuído.

Evidências da Prática

PowerPoint com canção e novo estilo musical:





Fotografias da construção e conclusão dos instrumentos musicais em plasticina:



Figura 110 – Construção de microfone



Figura 111 – Construção de guitarra elétrica



Figura 112 – Construção de baixo



Figura 113 – Construção de bateria



Figura 114 – Instrumentos musicais concluídos

Apêndice 41 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Avaliação do Projeto

<p style="text-align: center;">Planificação do dia 27 de janeiro</p> <p style="text-align: center;">Temática a desenvolver: Avaliação do projeto</p> <p style="text-align: center;">Nome da atividade: O nosso projeto</p> <p style="text-align: center;">Tempo previsto: 1h 30min</p>					
Área	Blocos/Temas/Domínios	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
- Expressão Plástica - Português	<p><u>Expressão Plástica:</u></p> <p>- Bloco <i>Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies</i> – Tema <i>Desenho de Expressão Livre e Tema Atividades Gráficas Sugeridas;</i></p> <p>- Bloco <i>Exploração de Técnicas Diversas de Expressão</i> – Tema <i>Recorte, Colagem Dobragem.</i></p> <p><u>Português:</u></p>	<p>- Fomentar o trabalho em pequenos grupos;</p> <p>- Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor, lápis de cera, feltros;</p> <p>- Utilizar livremente a régua, o esquadro e o compasso;</p> <p>- Explorar as possibilidades de</p>	<p>- Conclusão da construção do livro biográfico de Amália Rodrigues “O Fado e a sua Rainha”;</p> <p>- Avaliação escrita do projeto “Descobrir pela Arte”.</p>	<p>- Lã;</p> <p>- Tecidos;</p> <p>- EVA;</p> <p>- Lápis de cor;</p> <p>- Lápis de cera;</p> <p>- Canetas de feltro;</p> <p>- Régua;</p> <p>- Livro biográfico de Amália Rodrigues;</p>	<p>- Capacidade de dar uma opinião completa e coerente;</p> <p>- Cooperação com o colega de trabalho;</p> <p>- Criatividade;</p> <p>- Respeito pelos colegas.</p>

	<p>- Domínio <i>Leitura e Escrita</i> 4.º Ano</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Meta 15. Planificar a escrita de textos ▪ Meta 16. Redigir corretamente 	<p>diferentes materiais: lãs, tecidos, papel colorido;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as; - Utilizar uma caligrafia legível; - Escrever com correção na ortografia e na pontuação; - Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos. 		<ul style="list-style-type: none"> - Folhas A5 brancas; - Lápis de carvão. 	
--	--	---	--	--	--

Plano de Aula

As crianças tinham já iniciado a construção do livro biográfico de Amália Rodrigues, intitulado por eles “O Fado e a sua Rainha”. Escreveram o resumo da sua parte da história biográfica e iniciaram a ilustração referente a essa mesma parte. Nesta aula, distribuem-se as páginas do livro ao par correspondente, assim como alguns materiais (lã, tecido, EVA) que os pares acham necessários para a sua ilustração. Quando terminados, recolhem-se as páginas do livro para serem analisadas e compiladas para a divulgação do projeto.

De seguida, distribui-se uma folha A5 branca por cada criança para fazerem a avaliação escrita e pessoal do projeto “Descobrir pela Arte”. De modo a tornar os textos mais completos, escrevem-se alguns tópicos no quadro, por exemplo: O que fiz; o que aprendi; o que mais gostei.

Evidências da prática



Figura 115 – Capa do livro

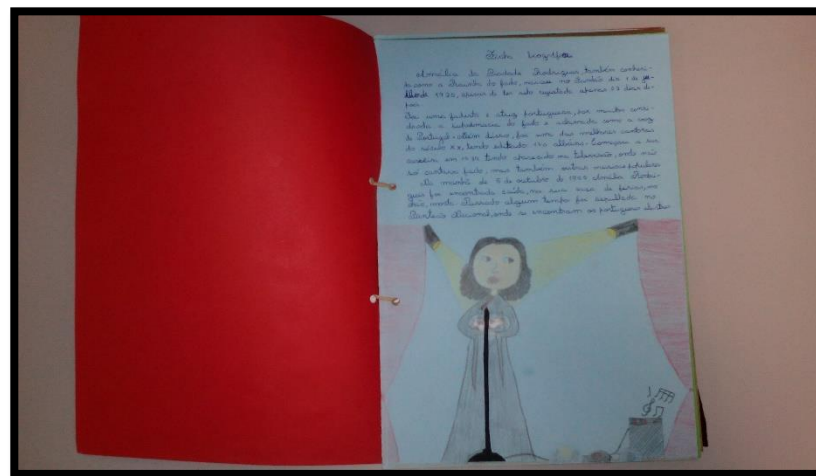


Figura 116 – “Ficha biográfica”

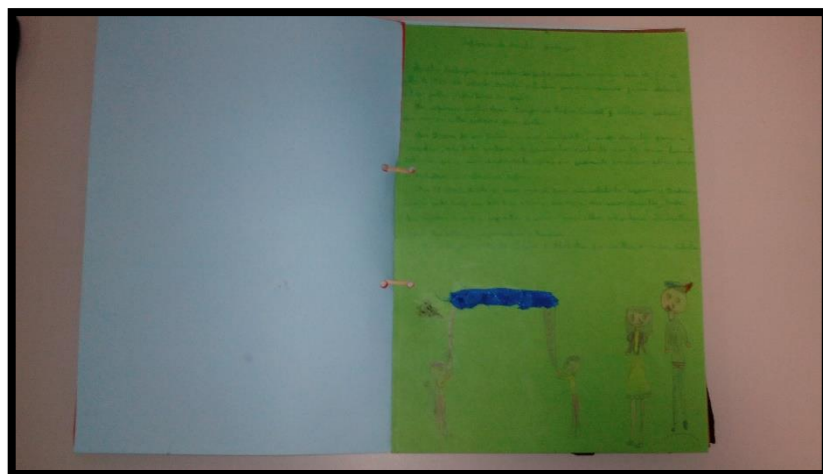


Figura 117 – “Infância de Amália Rodrigues”

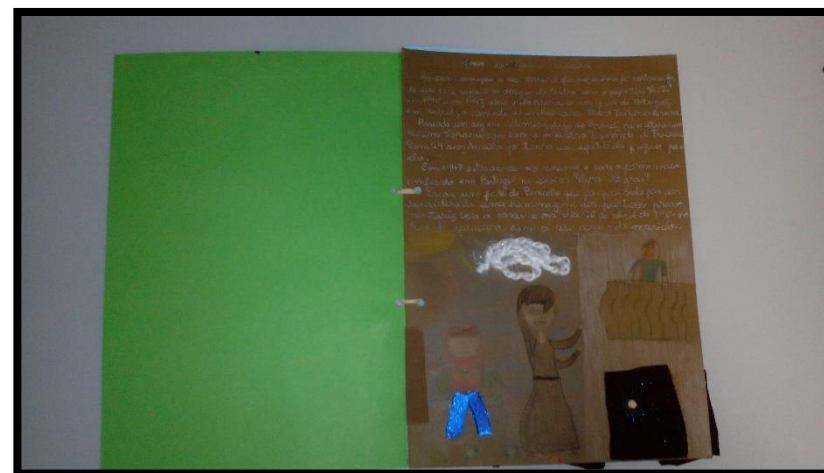


Figura 118 – “Como começou a carreira”

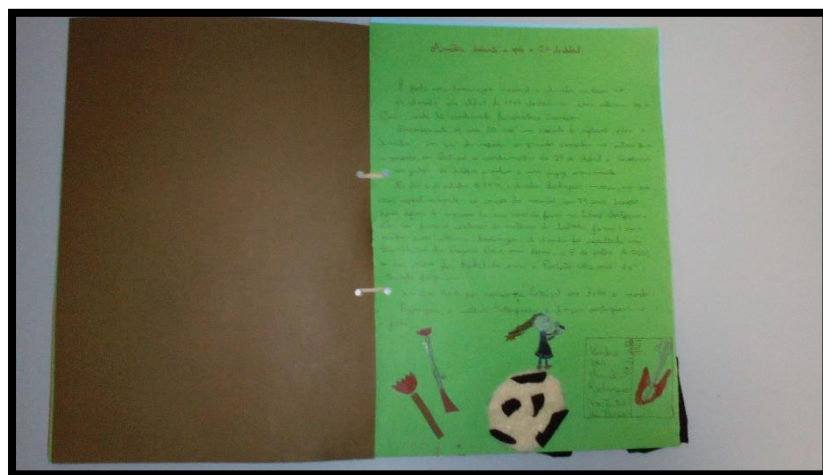


Figura 119 – “Amália durante e após o 25 de abril”

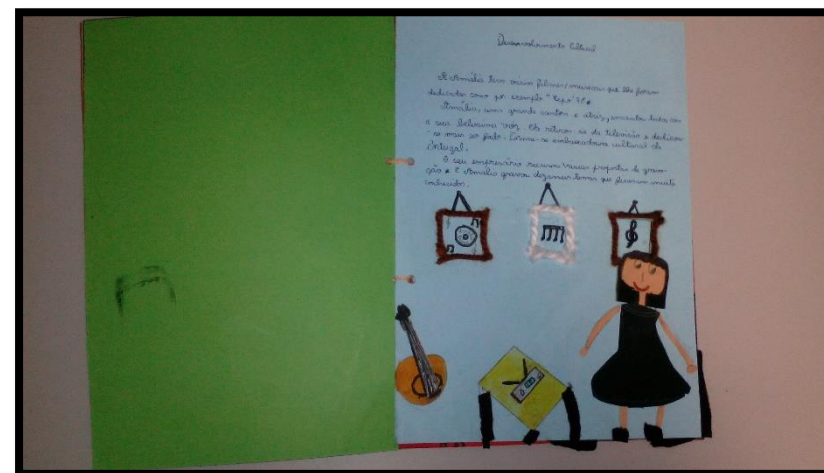


Figura 120 – “Desenvolvimento Cultural”

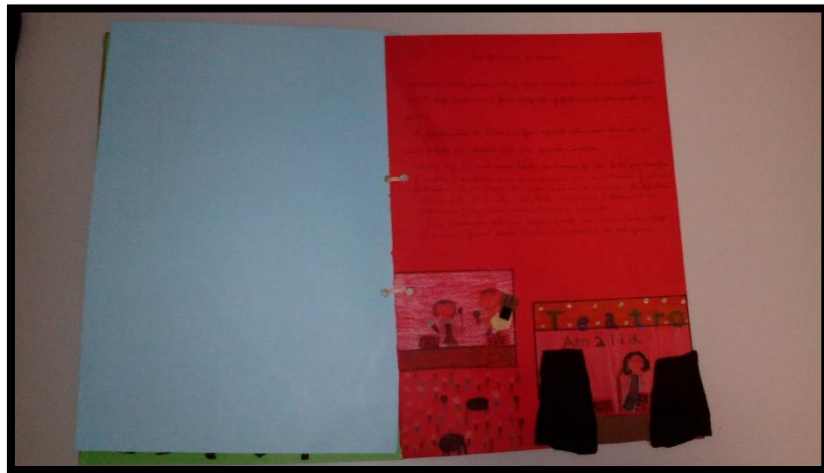


Figura 121 – “Popularidade de Amália”

Apêndice 42 – Planificação, Plano de Aula e Evidências da prática da temática Preparação da Divulgação

Planificação do dia 3 de fevereiro de 2015

Temática a desenvolver: Divulgação do projeto

Nome da atividade: Divulgar o nosso projeto

Tempo previsto: 1h 45min

Área	Blocos/Temas	Objetivos	Operacionalização/Estratégias	Recursos	Avaliação
Expressão Plástica Português	*Avaliação do projeto *Preparação da divulgação	-Refletir sobre o que aprenderam, como aprenderam e as aprendizagens mais significativas; -Debater as finalidades pretendidas com o projeto e quais os meios utilizados; -Fazer uma avaliação individual por parte de cada criança, através de um livro.	-Distribuir um convite pelas crianças, onde estas o vão decorar com ilustrações alusivas ao que desenvolveram com o projeto “Descobrir pela arte”; -Escrever a limpo numa folha colorida A5, a opinião que alguns já tinham iniciado e foi corrigida, fazendo uma ilustração no fim.	-Convites; -Folhas; -Canetas; -Marcadores; -Lápis de cor.	-Capacidade de reflexão sobre o projeto; -Identificação das temáticas abordadas; -Críticas construtivas; -Qualidade dos textos produzidos; -Interesse; -Participação.

Plano de Aula

1.ª Atividade

Ilustração do convite a entregar aos pais, para a divulgação do projeto.

2.ª Atividade

As crianças passam para uma folha colorida, o rascunho que já tinham feito ou iniciado, sobre a apreciação do projeto. Estas opiniões das crianças serão posteriormente coladas num livro do projeto.

Este livro estará também presente no dia da divulgação do projeto, para que, os pais, a professora e as estagiárias possam também deixar a sua opinião sobre o projeto criado “Descobrir pela arte”.

Evidências da Prática

Ilustração do Convite:

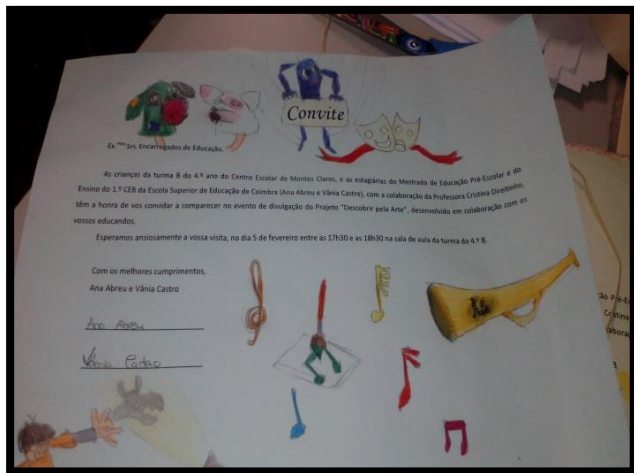


Figura 123 – Convite ilustrado

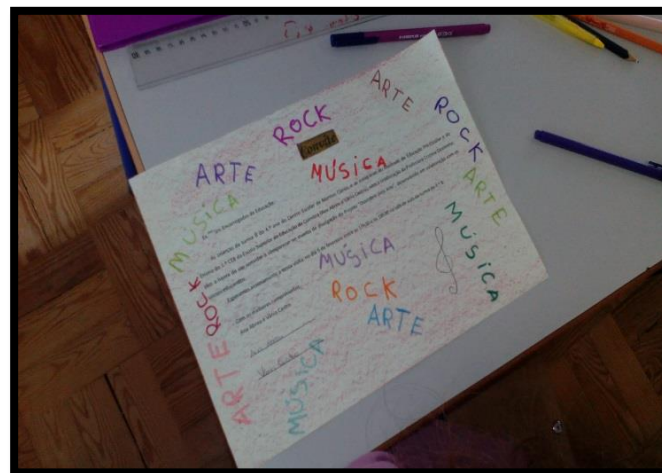


Figura 124 – Convite ilustrado



Figura 125 – Convites finalizados

Construção do livro de opiniões:



Figura 126 – Livro de opiniões

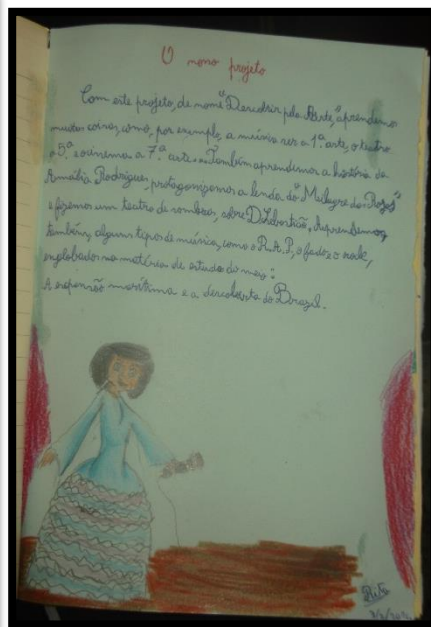


Figura 127 – Apreciação de uma aluna

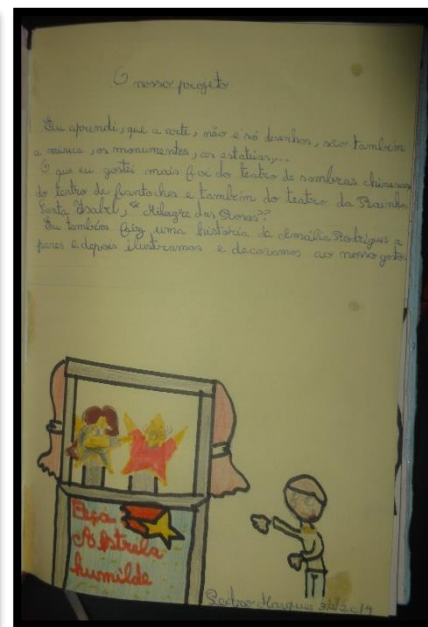


Figura 128 – Apreciação de um aluno

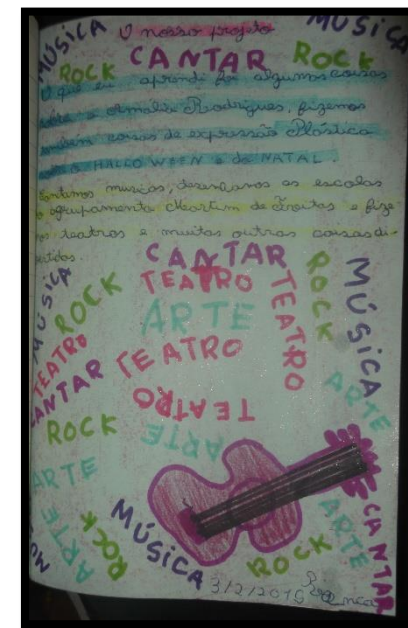


Figura 129 – Apreciação de uma aluna

Apêndice 43 – Divulgação do Projeto “Descobrir pela Arte”

Divulgação – 5 de fevereiro

Operacionalização:

Durante o dia 4 de fevereiro foi feita uma preparação da sala de aula, afixando alguns dos materiais preparados previamente e outros, nas paredes da sala, sendo que os materiais que exigiam a alteração de algumas mesas de trabalho para exposição, só puderam ser colocados no próprio dia. No dia 5, fomos para a escola por volta das 16h, como combinado com a professora cooperante, para organizar a estrutura da sala, expor o resto dos materiais e preparar o computador, projetor e som. Por volta das 17h30, como definido no convite enviado aos encarregados de educação, começou a divulgação, que se prolongou até às 18h30.

Exposição:

A nossa divulgação consistiu na exposição dos materiais construídos pelos alunos no âmbito do projeto: Halloween; Dia Mundial do Não Fumador; enfeites de Natal; conto de Natal -> Teatro de fantoches; Restauração da Independência -> Teatro de sombras chinesas; Teatro às 3 pancadas (cenários e Rap); Reconto da Lenda do Milagre das Rosas; instrumentos musicais em plasticina; livro biográfico de Amália Rodrigues; teia do projeto. Junto aos materiais expostos foram colocadas também algumas fotografias da construção dos mesmos. Além dos materiais, ia passando um vídeo com o desenvolvimento do projeto, os teatros e músicas gravados.

Apreciação dos pais/encarregados de educação:

Durante a divulgação os pais e encarregados de educação das crianças iam conversando connosco e dando o seu parecer, que foi muito positivo, dando-nos os parabéns pelo trabalho que foi desenvolvido e agradecendo as aprendizagens que foram feitas com os filhos.

Colocámos também exposto na sala, um livro elaborado por nós, que continha as apreciações das crianças, feitas anteriormente em sala de aula. Nesse livro criámos um espaço para os pais e encarregados de educação, ao terminarem de ver a divulgação, deixassem a sua opinião por escrito.

Evidências:

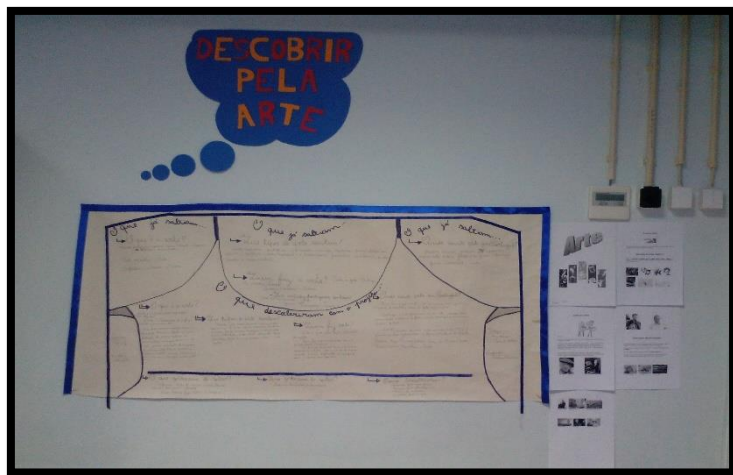


Figura 130 – Título do projeto e Teia



Figura 131 – Enfeites de Natal



Figura 132 – Conto de Natal -> fantoches



Figura 133 – Halloween e Dia Mundial do Não Fumador



Figura 134 – Restauração da Independência -> Sombras chinesas

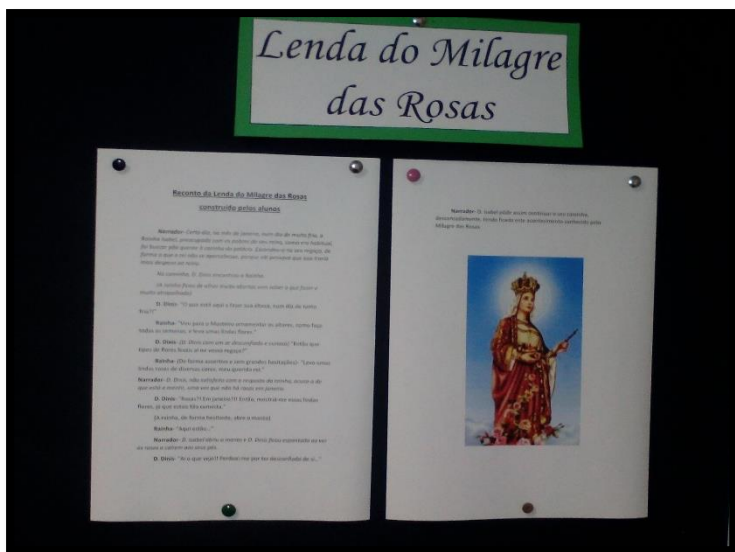


Figura 135 – Lenda do Milagre das Rosas

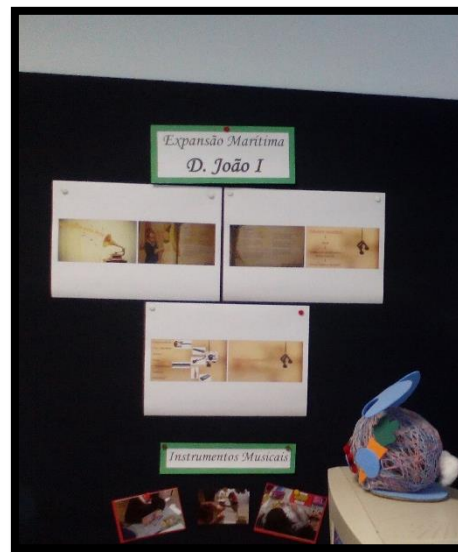


Figura 136 – D. João I e a Expansão Marítima

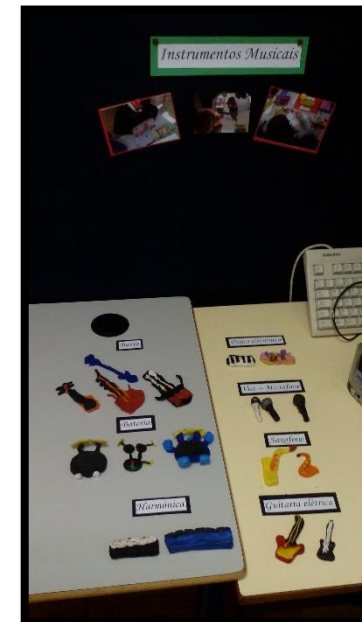


Figura 137 – Instrumentos Musicais



Figura 138 – Livro biográfico Amália Rodrigues

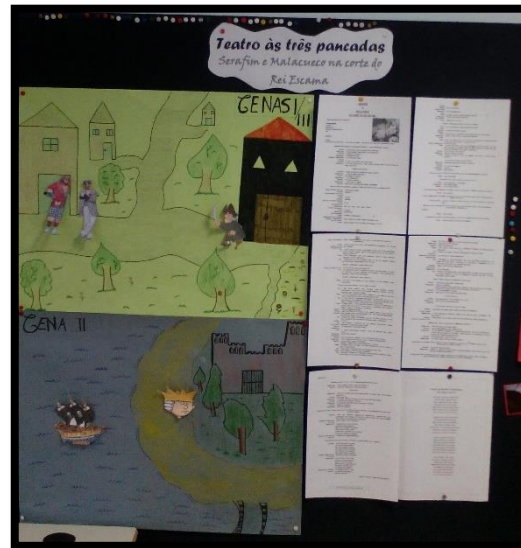


Figura 139 – Teatro às três pancadas

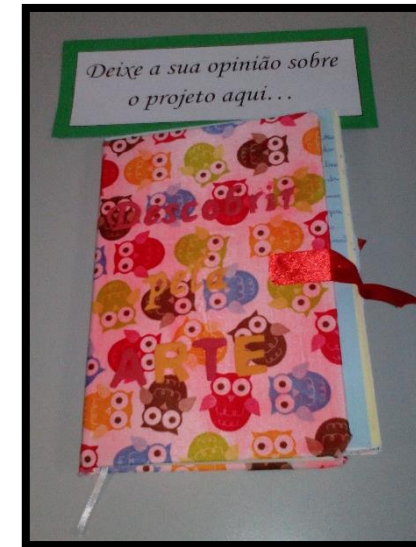


Figura 140 – Livro apreciativo do projeto



Figura 141 – Divulgação do projeto



Figura 142 – Apresentação do vídeo

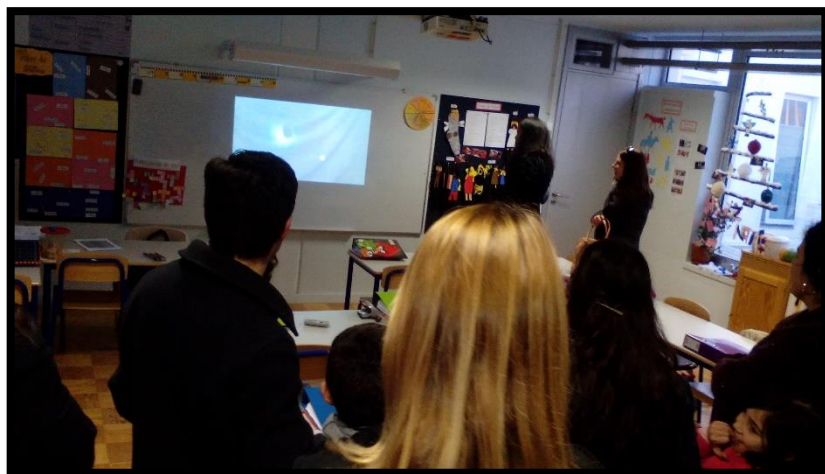


Figura 143 – Apresentação do vídeo pela segunda vez



Figura 144 – Criança apresenta projeto



Figura 145 – Mãe regista livro biográfico

Gostei muito do Projeto.
 Foi divertido e enriquecedor,
 pois abordei várias áreas
 de forma muito criativa.
 Obrigada,
 [Redacted] Mãe da Beatriz [Redacted]

Educar e formar, criar e
 inovar! O projeto está
 um bocado interessante.
 Boa sorte para as estagiárias!
 Agradeço a toda a equipa.

Um projeto muito importante
 na formação dos nossos filhos.
 Obrigada e boa sorte para o
 futuro.
 [Redacted] Mãe da Beatriz [Redacted]

Figura 146 – Apreciações dos pais

Projectar o Passado e com a Intuição
 PARA VIREM A SER MELHORES NO FUTURO.
 CONTINUA COM MAIS PROJETOS ASSIM.
 [Redacted] Mãe da Inês.

A Ana Elise jamais vai esquecer
 aquilo que aprendeu pois
 com criatividade, imaginação
 e muito empenho fizeram
 deles artistas. Continue o
 BOB TRABALHO. Força de felicidade
 de [Redacted]

Muitos parabéns aos alunos, às
 estagiárias Ana e Vânia e à
 Professora [Redacted]

Aprender pela arte é aprender
 fazendo, e descobrir paixões
 e vocação. Tenho a certeza que
 eles não esquecerão!
 [Redacted]

Figura 147 – Apreciações dos pais

Os meus parabéns pela iniciativa
 Paraphraseando um filósofo clássico
 Grego que já não consigo identi-
 ficar com segurança, "aquilo que
 vejo esqueço, aquilo que leio
 recordo, aquilo que faço aprendo".
 [Redacted]

Para estas "mini-professoras", com
 os alunos do 4.º B vos congratulamos
 a desejo das maiores felicidades para
 a vossa vida pessoal e profissional.
 Nunca se esqueçam dos sorrisos
 e alegrias que provocaram nestes
 meninos(as) com o desenvolvimento
 das atividades no âmbito deste
 vosso projeto.
 Parabéns! Que o futuro vos sorria
 sempre.
 Um beijinho da professora [Redacted]

Figura 148 – Apreciações dos pais e da professora cooperante

Apêndice 44 – Questões colocadas aos alunos sobre o projeto

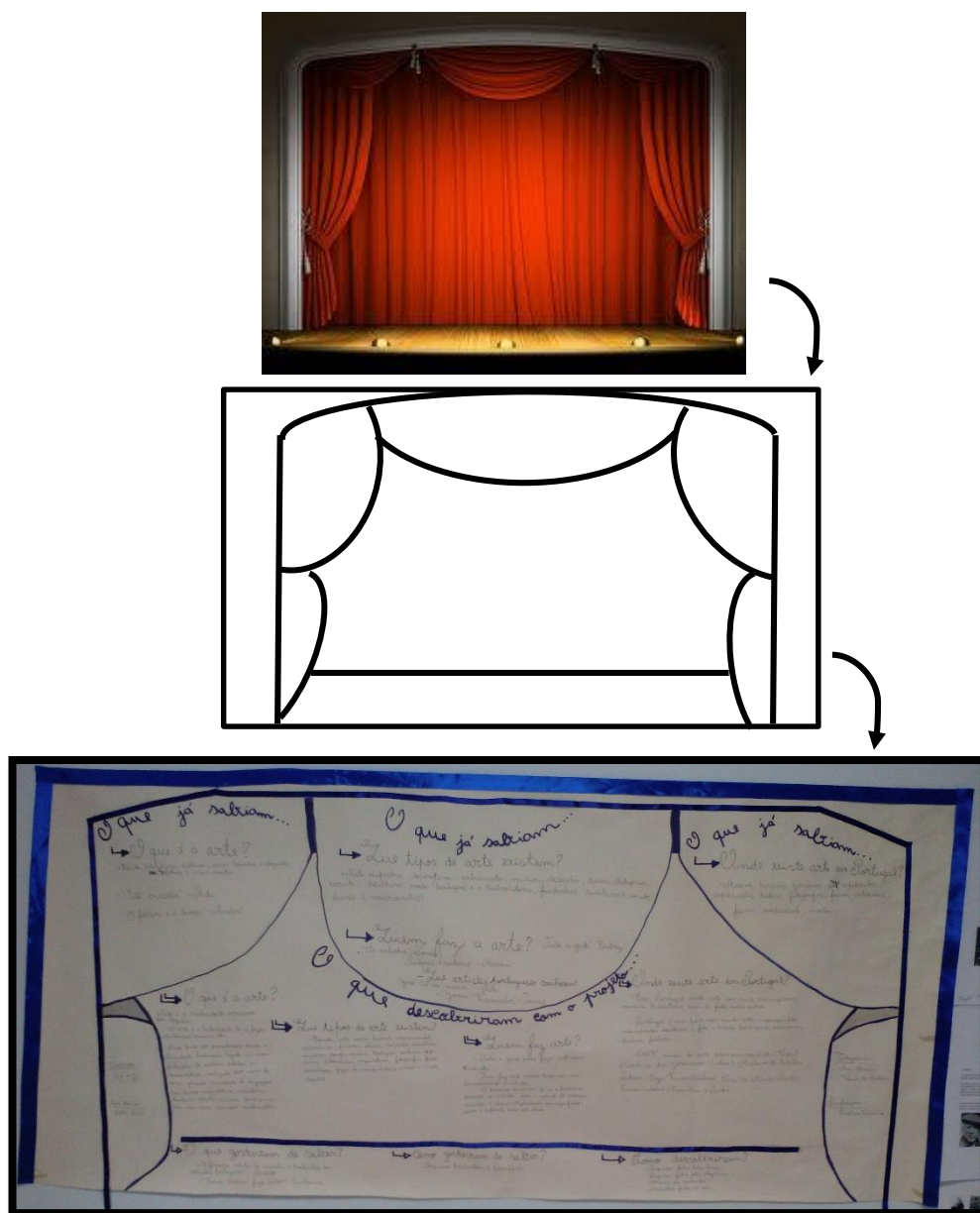
Quadro 4 – Questões sobre o projeto, constituintes da teia

O que é a arte?	Quem faz a arte?	Que tipos de arte existem?	Onde existe arte em Portugal?
<p>“São criações.”</p> <p>“O folclore e a dança.”</p>	<p>“Toda a gente.”</p> <p>“Os artistas.”</p> <p>“Pintores e cantores.”</p> <p>“José Cid na música.”</p> <p>“Joana Vasconcelos.”</p>	<p>“Arte rupestre, decorativa, artesanato, música, desenho, dança, eletrónica, escrita, escultura, moda (tecelagem) e teatro (atores, fantoches, sombras, mudo, dança e marionetas).”</p>	<p>“Museus, livros, jardins, TV, espetáculos, exposições, teatro, fotografias, feiras artesanais, feira medieval, moda...”</p>

Quadro 5 – Questões sobre o projeto, constituintes da teia

O que gostavam de saber?	Como gostavam de saber?	Como descobririam?
<p>“Diferentes estilos de música e trabalhos de artistas portugueses.”</p> <p>“Como podemos fazer arte.”</p>	<p>“Pesquisas, trabalhos e criações.”</p>	<p>“Pesquisas feitas pelos alunos e estagiárias.”</p> <p>“Trabalhos feitos nas aulas.”</p> <p>“Partilha de conhecimentos.”</p>

Apêndice 45 – Processo de construção da teia do projeto



Figuras 149, 150 e 151 – Construção da teia do projeto

Apêndice 46 – Calendarização do projeto**Quadro 6 – Calendarização do projeto**

Outubro	Novembro	Dezembro		
Semana 27-29	Semana 17-19	Semana 1-3	Semana 9-10	Semana 15-16
- Construção de elementos do Halloween (fantasmas, morcegos, gatos, bruxas e abóboras).	- Construção de <i>slogan</i> para o Dia Mundial do Não Fumador.	- Restauração da Independência -> Teatro de sombras; - Conversa sobre questões da teia e pesquisas em casa	- Análise de pesquisas dos alunos. - Enfeites de Natal (bolas, flocos e anjos).	- Conto de Natal -> Teatro de fantoches; - Análise de pesquisas dos alunos.
Janeiro				Fevereiro
Dia 7	Semana 12-14	Semana 19-21	Semana 26-28	Semana 2-5
- D. Dinis e Rainha Santa Isabel -> Encenação.	- Conto “Teatro às três pancadas” -> exploração do texto dramático; - Estilo musical Rap (ritmo e poesia).	- Construção de livro biográfico de Amália Rodrigues.	- Estilo musical Rock -> construção de instrumentos musicais; - Apreciação escrita por parte das crianças sobre o projeto.	- Construção de convites para a divulgação; - Conclusão de atividades ligadas ao projeto; - Divulgação do projeto.

Apêndice 47 – Conversa de introdução à Abordagem de Mosaico

“Sabem, nós gostávamos de descobrir muitas coisas sobre vocês. Nós gostávamos de descobrir, com a vossa ajuda, como é que vocês se sentem aqui no Jardim de Infância. Gostávamos de saber o quê que vocês mais gostam e menos gostam aqui. E, para isso, vamos fazer alguns trabalhos muito giro.”

Yan: “Eu gosto muito do Jardim de Infância.”

“Então Yan, nós gostávamos de saber quem gostava de participar nessa descoberta connosco. Quem quiser que ponha o braço no ar.”

Lista de crianças que quiseram participar:

Yan, Lucas, Gustavo, Marcel, Leonor, Carminho, António, Petra, Ana, Madalena, Constança, Hugo e Artur.

Apêndice 48 – Conversas individuais com as crianças

Madalena (criança escolhida para o Estudo de Caso)

O que mais gostas no Jardim de Infância?

Madalena: “Gosto de ir para a música.”

O que é que tu menos gostas aqui?

“Da casinha.”

Porquê? Há alguma coisa que tu mudavas?

“Não tem nada. É só a fingir. Gostava de ter coisas verdadeiras, como um gatinho.”

De quem é que tu mais gostas?

“Da Carminho, porque é muito minha amiga.”

Quais são os teus amigos favoritos?

“A Leonor, a Carminho e a Sofia e a Laura, porque eu costumo brincar.”

O que os adultos fazem no JI?

“Mandam. Mandam nas outras pessoas e em mim.”

Qual é o teu lugar preferido?

“Escorrega e a música.”

Tu gostas do JI?

“Sim.”

Qual é a tua comida preferida?

“É o peixinho cor de rosa com sal, limão e molho.”

Qual é o momento do dia que tu mais gostas?

“É ir à música.”

Porquê?

“Para irmos cantar. Aprendemos uma música dos animais.”

Qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?

“Cantei ali em cima.”

O que cantaste?

“Música é música, um toque de magia.”

Leonor (criança escolhida para o Estudo de Caso)

O que mais gostas no JI?

“Do escorrega.”

Quem são os teus amigos preferidos?

“O Hugo e o João e a Ana Filipa.”

Onde é o teu lugar favorito no JI?

“No escorrega.”

Qual a parte que menos gostas no JI?

“Da carrinha do baco.” – carrinha que traz a comida

Qual a tua comida preferida?

“Massinhas enroladas com franguinho.”

Qual o momento do dia que tu mais gostas?

“Quando brincamos cá fora.”

O que mais gostaste ou qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?

“Brincar na carrinha e no barco.”

Sofia

O que mais gostas no JI?

“De brincar no escorrega.”

O que menos gostas no JI?

“De fazer cocó.”

Quem é a pessoa que mais gostas?

“É a auxiliar.”

Quem são os teus amigos pereferidos?

“Madalena, Carmo, Laura e Rita.”

O que os adultos fazem no JI?

Qual a parte que mais gostas no JI?

“O jardim.”

Qual a parte que menos gostas no JI?

Qual a tua comida preferida?

“Batata com carne.”

Qual o momento do dia que tu mais gostas?

“Jogar às mães e aos pais.”

O que mais gostaste ou qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?

“Colar no papel.”

Yan

O que mais gostas no JI?

“O projeto dos animais.”

O que menos gostas no JI?

Quem é a pessoa que mais gostas?

“É a Raquel.”

Quem são os teus amigos preferidos?

“Gosto de todos.”

O que os adultos fazem no JI?

“O Marcel.”

Qual a parte que mais gostas no JI?

“É o jardim.”

Qual a parte que menos gostas no JI?

“Da sala dos caracóis.”

Qual a tua comida preferida?

“Carne com feijão.”

Qual o momento do dia que tu mais gostas?

“De brincar.”

O que mais gostaste ou qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?

“Foi brincar com o Marcel.”

Marcel

O que mais gostas no JI?

“Brincar.”

O que menos gostas no JI?

“Correr.”

Quem é a pessoa que mais gostas?

“A auxiliar.”

“Quem é a pessoa que menos gostas no JI?

“A outra auxiliar.”

Quem são os teus amigos preferidos?

“Yan, Miguel e António.”

O que os adultos fazem no JI?

“Cuidam de nós.”

Qual a parte que mais gostas no JI?

“Jardim.”

Qual a parte que menos gostas no JI?

“Carro do jardim.”

Qual a tua comida preferida?

“Carne com batatas e arroz.”

Qual o momento do dia que tu mais gostas?

O que mais gostaste ou qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?

“Ginástica.”

Carminho

O que mais gostas no JI?

“Gosto de brincar no barco.”

O que menos gostas no JI?

“Não gosto das casas do jardim porque eu não caibo lá. Eu já cresci.”

Quem é a pessoa que mais gostas?

“Da Raquel.”

Quem são os teus amigos preferidos?

“Madalena, Artur, Miguel e Constança e Rita e a Petra.”

O que os adultos fazem no JI?

“Trabalham com os pequeninos.”

Qual a parte que mais gostas no JI?

“Escorrega.”

Qual a parte que menos gostas no JI?

“Dos túneis do jardim.”

Qual a tua comida preferida?

“Massa com carne, alface e tomate.”

Qual o momento do dia que tu mais gostas?

“Da chuva para brincar porque não posso vir para o jardim.”

O que mais gostaste ou qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?

“Brincar com os amigos.”

Gustavo

O que mais gostas no JI?

“Brincar.”

O que menos gostas no JI?

“Desenhar.”

Quem é a pessoa que mais gostas?

“A educadora”

Quem são os teus amigos preferidos?

“Gosto de todos.”

O que os adultos fazem no JI?

Qual a parte que mais gostas no JI?

“Das árvores.”

Qual a parte que menos gostas no JI?

Qual a tua comida preferida?

“Peixinho com arroz.”

Qual o momento do dia que tu mais gostas?

“Não sei.”

O que mais gostaste ou qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?

“Não sei.”

Constança

O que mais gostas no JI?

“Ler livros.”

O que menos gostas no JI?

“Subir a montanha.”

Quem é a pessoa que mais gostas?

“A auxiliar.”

Quem é a pessoa que menos gostas?

“Pedro.”

Quem são os teus amigos preferidos?

“Madalena, Sofia, Laura, Joana e Rita.”

O que os adultos fazem no JI?

“Não sei. Mandam.”

Qual a parte que mais gostas no JI?

“Dos carros do jardim.”

Qual a parte que menos gostas no JI?

“Da cesta.”

Qual a tua comida preferida?

“Massa com peixe.”

Qual o momento do dia que tu mais gostas?

“Quando como e brincar.”

O que mais gostaste ou qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?

“Apanhar flores.”

António

O que mais gostas no JI?

“Brincar.”

O que menos gostas no JI?

“Que os meninos me batam.”

Quem é a pessoa que mais gostas?

“Vânia e Raquel dos peixinhos.”

Quem é a pessoa que menos gostas?

“Não gosto que ninguém me zangue.”

Quem são os teus amigos preferidos?

“Miguel e o Artur.”

O que os adultos fazem no JI?

“Põem-nos de castigo, chamam os peixinhos.”

Qual a parte que mais gostas no JI?

“Escorrega.”

Qual a parte que menos gostas no JI?

“Abrir a torneira com tanta água.”

Qual a tua comida preferida?

“Pizza e massa e arroz.”

Qual o momento do dia que tu mais gostas?

“Brincar no quintal.”

O que mais gostaste ou qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?

“Gostava de fazer aqui (no quintal) um trabalho, pintar.”

Petra

O que mais gostas no JI?

“Brincar.”

O que menos gostas no JI?

“Portar mal.”

Quem é a pessoa que mais gostas?

“A educadora e as auxiliares.”

Quem é a pessoa que menos gostas?

Quem são os teus amigos preferidos?

“Ritinha, Leonor e Ana.”

O que os adultos fazem no JI?

“Mandam.”

Qual a parte que mais gostas no JI?

“Da sala.”

Qual a parte que menos gostas no JI?

Qual a tua comida preferida?

“Massa”

Qual o momento do dia que tu mais gostas?

“Dançar.”

O que mais gostaste ou qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?

“Brinquei.”

Artur

O que mais gostas no JI?

“Comer arroz com batata.”

O que menos gostas no JI?

“Não gosto muito de ir para a relva.”

Quem é a pessoa que mais gostas?

“A educadora.”

Quem é a pessoa que menos gostas?

“Raquel dos leões.”

Quem são os teus amigos preferidos?

“Miguel, António e Hugo.”

O que os adultos fazem no JI?

“Escrevem.”

Qual a parte que mais gostas no JI?

“Casa do quintal pequena.”

Qual a parte que menos gostas no JI?

“Casa do quintal.”

Qual a tua comida preferida?

“Arroz e batata.”

Qual o momento do dia que tu mais gostas?

“Gosto de tudo, até gosto de planetas.”

O que mais gostaste ou qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?

“Comer.”

Ana

O que mais gostas no JI?

“Brincar às escondidas, saltar ao pé coquinho.”

O que menos gostas no JI?

“Empurrar os amigos.”

Quem é a pessoa que mais gostas?

“A educadora, as auxiliares, Raquel, Vânia.”

Quem é a pessoa que menos gostas?

“Elisa.”

Quem são os teus amigos preferidos?

“Madalena, Sofia, Leonor, Petra.”

O que os adultos fazem no JI?

“Quando os meninos portam mal, ficam de castigo.”

Qual a parte que mais gostas no JI?

“Quintal.”

Qual a parte que menos gostas no JI?

“Sala das tartarugas.”

Qual a tua comida preferida?

“Sopa com legumes.”

Qual o momento do dia que tu mais gostas?

“Brincar às ferramentas.”

O que mais gostaste ou qual foi a melhor coisa que já fizeste no JI?

“Representar a família.”

Apêndice 49 – Conversas individuais com a educadora, auxiliar e mães da Leonor e Madalena

Educadora (Madalena):

O que é que a Madalena acha sobre o JI?

“Ela agora está numa fase mais difícil. Talvez o cansaço.

Ela pensa que é um sítio onde pode brincar com os amigos e aprender coisas.”

Como seria um bom dia para a Madalena no JI?

“Acho que ela é feliz com as atividades todas. Gosta de estar sempre a trabalhar. E gosta muito de ter a Carmo cá.”

E um dia mau?

“Se a mãe estivesse cá todo o dia. Quando a mãe está cá ela está sempre ansiosa.”

Que tipo de dia pensa que a Madalena teve ontem no JI?

“Esteve bem, normalmente está bem na escola. De manhã para ficar tem sido mais complicado com a mãe.”

Quem é a pessoa que a Madalena mais gosta? E menos se relaciona?

“A Carmo.” “Com o Marcel e o Yan, talvez.”

Qual é o tipo de atividade que a Madalena mais gosta?

“Recorte e pintura.”

Auxiliar (Madalena):

O que é que a Madalena acha sobre o JI?

“Acho que gosta e se sente bem.”

Como seria um bom dia para a Madalena no JI?

“Era a poder brincar, especialmente no quintal.”

E um dia mau?

“Não poder brincar, mandá-los apenas trabalhar.”

Que tipo de dia pensa que a Madalena teve ontem no JI?

“Acho que teve um dia bom. Andou bem-disposta, feliz, nem chorou.”

Quem é a pessoa que a Madalena mais gosta? E menos se relaciona?

“A Laurinha.”

Qual é o tipo de atividade que a Madalena mais gosta?

“Fazer desenhos, recorte, colagem, pintura.”

Mãe da Madalena:

O que a sua filha costuma relatar em casa sobre o JI?

“Dos projetos. Da família, dos animais, preocupa-se muito que tem de trazer pesquisas. Não fala muito das refeições. Da tabela dos incentivos. E fala da música, passa a vida a cantar.”

Quais as atividades que ela mais gosta?

“Trabalhos. Recortes, colagens, pinturas.”

O que acha que a sua filha sente sobre o JI?

“Ela sempre gostou muito, mas agora diz que não gosta. Acho que precisa de férias.”

O que ela acha que vem fazer ao JI?

“Vem brincar e aprender nos projetos.”

Como acha que seria um bom dia para o seu filho no JI?

“Se ela pudesse brincar e fazer recortes.”

E um dia mau?

“Se não lhe dessem coisas para brincar, se ficasse parada.”

Que momento acha que a sua filha mais gostou de aqui passar?

“No início do projeto da instituição. Falou nisso muito tempo.”

Quem são as pessoas que ela mais gosta? E menos se relaciona?

“Da Laurinha, da Carmo e da Sofia. São inseparáveis a Carmo e a Madalena. Com a Laurinha tem um espírito protetor, e com a Sofia porque são primas. Acho que ela adora a auxiliar.” “A Ana Filipa talvez, ou a Petra porque diz que faz disparates.”

Educadora (Leonor):

O que é que a Leonor acha sobre o JI?

“É onde aprende muitas coisas, esta é a escola dela.”

Como seria um bom dia para a Leonor no JI?

“Era brincar o dia todo na casinha das bonecas, ao faz-de-conta.”

E um dia mau?

“Era não poder brincar com a Constança.”

Que tipo de dia pensa que a Leonor teve ontem no JI?

“Foi um bom dia.”

Quem é a pessoa que a Leonor mais gosta? E menos se relaciona?

“A Constança.” “Acho que com ninguém.”

Qual é o tipo de atividade que a Leonor mais gosta?

“Brincar ao faz-de-conta e ouvir histórias.”

Auxiliar (Leonor):

O que é que a Leonor acha sobre o JI?

“Acho que é onde pode brincar com os amigos, aprender certas coisas. Tem dificuldade em se concentrar.”

Como seria um bom dia para a Leonor no JI?

“Brincar na casinha.”

E um dia mau?

“Não poder ir ao quintal.”

Que tipo de dia pensa que a Leonor teve ontem no JI?

“É sempre calma. Teve um dia calmo e brincou feliz na casinha. Tem o amigo especial, o João, que ela adora e brincou com ele no jardim.”

Quem é a pessoa que a Leonor mais gosta? E menos se relaciona?

“Do João, da Sofia e da Madalena.”

Qual é o tipo de atividade que a Leonor mais gosta?

“Ver livros e brincar.”

Mãe da Leonor:

O que a sua filha costuma relatar em casa sobre o JI?

“Ela tem um feitio particular, então há dias que nem fala. Outros dias costuma contar tudo. Onde vejo é nas brincadeiras com os bonecos, em que diz por exemplo, «Miguel e Petra, estejam quietinhos». Fala das brincadeiras, mas nunca das horas das refeições.”

Quais as atividades que ela mais gosta?

“Brincadeiras da casinha, quintal.”

O que acha que a sua filha sente sobre o JI?

“Sente-se feliz, é uma criança feliz aqui. Tinha medo que não se adaptasse, mas adaptou-se muito bem. Ela é muito tímida, só fala quando tem confiança, e gosta muito da Vânia e da Raquel.”

O que ela acha que vem fazer ao JI?

“Eu tento convencê-la que ela vem brincar, mas por influência dos primos, ela acha que vem fazer trabalhos. Acho que tem a ver com a creche. Em casa brinca, interpretando as bonecas com as pessoas da instituição.”

Como acha que seria um bom dia para o seu filho no JI?

“Sem comida, com brincadeiras, com brincadeiras da casinha ou na rua com brincadeiras de escorregas ou àgua, ou andar a pé. Ela adora andar a pé. Ela faz grandes percursos a pé e adora andar a pé na natureza.”

E um dia mau?

“Se calhar atividades físicas, se calhar aquilo em que ela não se sente à vontade.”

Que momento acha que a sua filha mais gostou de aqui passar?

“Ela não gostou de ver o Pai Natal. Gostou muito da experiência com os objetos que flutuavam e não flutuavam, e da venda de angariação de fundos, que fez bolinhos com a madrinha.”

Quem são as pessoas que ela mais gosta? E menos se relaciona?

“Gosta muito da Constança.” “Ela não fala de ninguém que tenha medo.”

Apêndice 50 – Conversa sobre a Manta Mágica

- O que fizemos para saber o que mais e menos gostavam?

Madalena: “Fomos à sala do Sr. António e à dos peixinhos, e dos caracóis.”

- Quais são os sítios que mais gostas no JI?

Madalena: “A sala de música.”

- Porquê?

Madalena: “Porque é a minha preferida.”

- E o que gostas de fazer?

Madalena: “Gosto de cantar.”

- E qual menos gostas?

Madalena: “A sala dos caracóis.”

- E tu Leonor, o que mais gostas no JI?

Leonor: “O quintal.”

- Porquê?

Leonor: “Porque gosto de andar na carrinha.”

Perguntou-se ao restante grupo se também gosta do quintal.

Todos: “Sim.”

- E o que menos gostas no JI, Leonor?

Leonor: “Da sala de música.”

- Porquê?

Leonor: “Porque não gosto de cantar.”

Perguntou-se se mais alguém não gostava de cantar.

Yan: “Eu não gosto.”

Chamou-se a Ana e o Marcel para dizerem o que eles mais e menos gostam no JI.

- O que mais gostam?

Ana e Marcel: “Do quintal.”

- O que tem o quintal para gostares tanto, Ana?

Ana: “A casinha.”

- E tu, Marcel?

Marcel: “Os baloiços.”

- E o que menos gostam?

Ana: “Eu gosto de tudo.”

- Carmo, e quem é que mais gostas no JI?

Carmo: “Da auxiliar.”

- Todos gostam da auxiliar?

Todos: “Sim.”

Chamou-se a Petra e o António para falarem sobre o que mais e menos gostam no JI.

António: “Eu gosto mais do escorrega, dos baloiços e do quintal.”

Petra: “Eu gosto menos da sala dos peixinhos.”



Figura 152 – Manta mágica

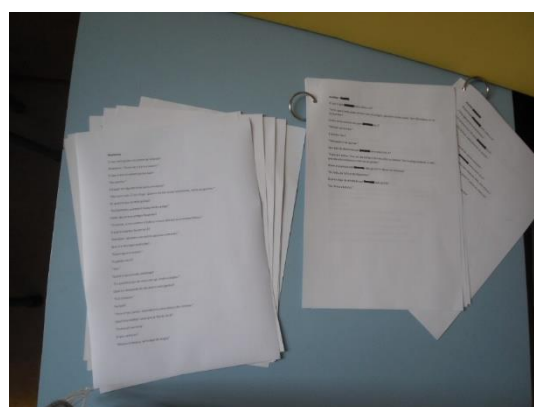


Figura 153 – Conversas individuais com as crianças e Estudo de Caso

Apêndice 51 – Construção dos mapas pelas crianças e respetivas fotografias

Madalena



Figura 154 – Fotografia do Sr. António tirada pela Madalena



Figura 155 – Fotografia da mesa de trabalho tirada pela Madalena



Figura 156 – Fotografia da sala de música tirada pela Madalena



Figura 157 – Fotografia da sala dos caracóis tirada pela Madalena



Figura 158 – Fotografia do escorrega tirada pela Madalena



Figura 159 – Fotografia do baloiço tirada pela Madalena

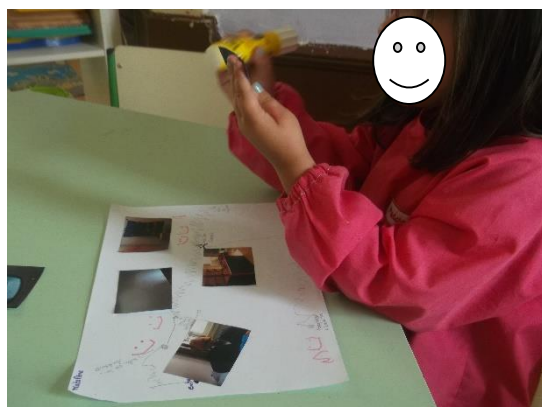


Figura 160 – Madalena cola as suas fotografias no mapa

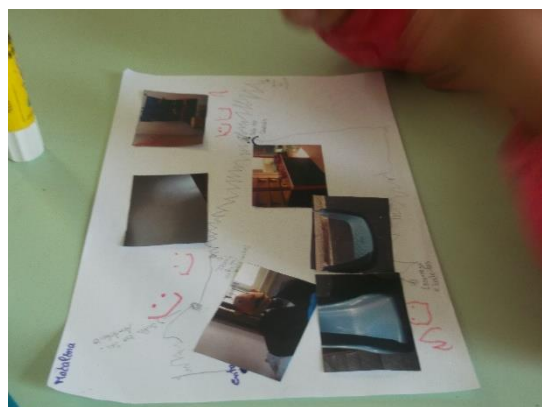


Figura 161 – Mapa da Madalena finalizado

Leonor



Figura 162 – Fotografia de cebola de brincar tirada nela Leonor



Figura 163 – Fotografia de telefone de brincar tirada nela Leonor

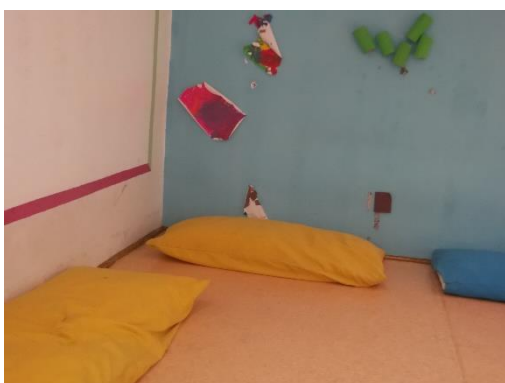


Figura 164 – Fotografia da sala de música tirada nela Leonor

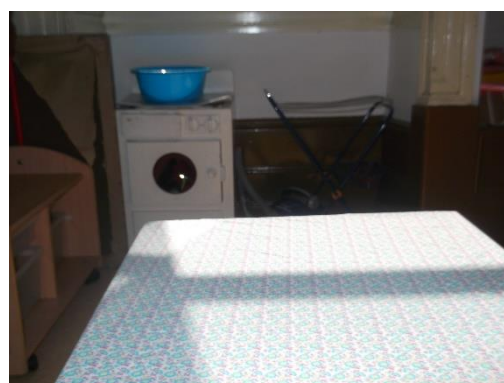


Figura 165 – Fotografia de área do jogo simbólico tirada pela Leonor



Figura 166 – Fotografia de mangueira no exterior, tirada pela Leonor



Figura 167 – Fotografia de carrinha no quintal tirada pela Leonor



Figura 168 – Mapa da Leonor finalizado