

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

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

# **Relatório Final**

Um percurso traçado por aventuras

Joana Filipa Rego de Sousa

Coimbra, 2016

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Joana Filipa Rego de Sousa

# Relatório Final

Um percurso traçado por aventuras

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

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Maria de Fátima Neves

Orientador: Mestre Philippe Bernard Loff

Data da realização da prova pública: 29 de abril de 2016

Classificação: Treze (13) valores



## **Agradecimentos**

Considerando que toda a aprendizagem ocorre através de interações pessoais, com o terminar do presente relatório de estágio, não posso deixar de expressar o meu sincero agradecimento às pessoas que, direta ou indiretamente, desempenharam um papel essencial ao longo deste inesquecível percurso.

Em primeiro lugar, aos meus pais e familiares pelo apoio contante, paciência e motivação ao longo deste percurso.

À Mónica e à Marina que considero como amigas não de sempre, mas para sempre. Obrigada pela amizade, paciência, carinho e apoio incondicional.

Ao Marco, um sincero agradecimento pela grande amizade, incansável compreensão e paciência infinita, bem como pela força que sempre me deu, quer nos melhores e piores momentos. Apesar da distância, espero que a amizade perdure por muitos anos.

Às minhas amigas, Adriana, Andreia, Rita, Marta e Olga pelo papel preponderante que assumiram nesta fase, e apesar dos quilómetros de distância, espero que esta amizade perdure por muitos anos, pois “levo-as comigo para a vida”.

Às minhas colegas e afilhadas de curso que, ao longo destes anos, partilhamos experiências, opiniões que contribuíram para o enriquecimento deste percurso.

À Professora Doutora Vera do Vale e ao Mestre Philippe Loff, pela orientação, estímulos e disponibilidade para aperfeiçoar a minha prática educativa e relatório. Não posso deixar de agradecer também aos restantes docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), que foram uma mais-valia na minha formação inicial, desenvolvendo em mim competências pessoais e profissionais enquanto futura profissional de educação.

À educadora e professora cooperante pela partilha de saberes e pelo acompanhamento ao longo deste processo formativo.

Às crianças, pois sem elas nada seria possível. Por todas as aprendizagens proporcionadas, bem como pelo crescimento que esta experiência me proporcionou.



## **Um percurso traçado por aventuras**

**Resumo:** O presente relatório de estágio visa uma análise e reflexão crítica das experiências vividas e sobre o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, presentes no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

Neste sentido, pretende evidenciar-se uma análise reflexiva do itinerário formativo, nomeadamente, o grupo, a organização do ambiente pedagógico e as práticas educativas, tendo como propósito dar relevância à criança no processo de ensino e de aprendizagem. De salientar que, este relatório apresenta, ainda, a descrição e análise de seis experiências-chave que se revelaram cruciais neste processo de formação.

A prática educativa supervisionada teve como princípio basilar, referenciais teórico-práticos que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, bem como a melhoria da minha prática. Com efeito, este percurso promoveu o desenvolvimento das competências patentes no perfil de desempenho do profissional de educação da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º ciclo do ensino básico (CEB), definidas no Decreto-Lei n.º 241/2001.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º CEB; Prática educativa supervisionada; Experiências-chave; Desenvolvimento pessoal e profissional.

## **An adventurous path**

**Abstract:** The report hereby presented intends a critical analysis and reflection on lived experiences and about my personal and professional development during the curriculum courses of Educative Practices I and II, a study area of the Masters in Pre-School Education and Teaching on the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education.

This way, it is intended to highlight a reflexive analysis on the formative roadmap, especially, the group, the educative environment organization and the educative practices, with prime concern to the children teaching and learning process.

Further, this report discusses and analyzes six key-experiences crucial to the formative process.

Supervised educative practices had as fundamental principle the theoretical-practical references that highly contributed to the development of personal and professional competences as well as the improvement of my practice.

Such procedure led to the development of the competences covered by the profile of an education professional of Pre-School and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, defined by the Decreto-Lei n.º 241/2001.

**Keywords:** Pre-School Education; Teaching on the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education; Supervised educative practices; Key-experiences; Personal and professional development.

## Sumário

|  |    |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO .....  | 1  |
| PARTE I – Contextualização e itinerário formativo .....                | 5  |
| Capítulo I – Contextualização e itinerário formativo em EPE .....      | 7  |
| 1.1. Caracterização do contexto educativo.....                         | 7  |
| 1.2. Caracterização do grupo de crianças.....                          | 8  |
| 1.3. Aspetos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala .....          | 10 |
| 1.3.1. Organização espacial da instituição.....                        | 10 |
| 1.3.2. Organização espacial da sala.....                               | 11 |
| 1.3.3. Organização temporal.....                                       | 13 |
| 1.3.4. Caracterização das práticas da educadora cooperante.....        | 14 |
| 1.4. Descrição de um percurso traçado por palavras .....               | 18 |
| 1.4.1. Primeira fase: observação e reflexão do contexto educativo..... | 18 |
| 1.4.2. Segunda fase: intervenção no contexto educativo.....            | 21 |
| 1.4.3. Terceira fase: implementação.....                               | 21 |
| 1.4.3.1. Definição do projeto.....                                     | 21 |
| 1.4.3.2. Definição do problema.....                                    | 21 |
| 1.4.3.3. Planificação e desenvolvimento do projeto.....                | 22 |
| 1.4.3.4. Execução.....   | 23 |
| 1.4.3.5. Avaliação/Divulgação do trabalho.....                         | 26 |
| 1.5. Considerações.....  | 27 |
| Capítulo II – Contextualização e itinerário formativo em 1.º CEB ..... | 31 |
| 1.1. Caracterização geral do agrupamento.....                          | 31 |
| 1.2. Caracterização geral da instituição.....                          | 32 |
| 1.3. Caracterização da turma.....                                      | 33 |
| 1.4. Caracterização do ambiente educativo.....                         | 36 |
| 1.4.1. Caracterização do espaço.....                                   | 36 |
| 1.4.2. Caracterização das práticas da professora cooperante.....       | 38 |
| 1.5. Descrição de um percurso traçado por palavras.....                | 41 |
| 1.5.1. Primeira fase: observação e integração.....                     | 41 |
| 1.5.2. Segunda fase: intervenção no contexto educativo.....            | 42 |

|   |    |
|---|----|
| 1.6. Considerações.....   | 44 |
| PARTE II – Experiências-chave.....                                      | 47 |
| Capítulo III – Experiências-chave em EPE.....                           | 49 |
| 1. A magia das histórias.....   | 49 |
| 1.1. A importância da literatura para as crianças.....                  | 49 |
| 1.2. Interesse do grupo.....  | 50 |
| 1.3. Estratégias pedagógicas utilizadas.....                            | 51 |
| 1.4. Falta de recursos/Aquisição de livros.....                         | 51 |
| 1.5. Espaço.....  | 52 |
| 1.6. O papel dos pais/educadores.....                                   | 53 |
| 2. Compreender (o comportamento) para prevenir.....                     | 56 |
| Capítulo IV – Recantos da leitura: uma experiência transversal.....     | 66 |
| 1. A importância da transição entre a EPE e o 1.º CEB.....              | 66 |
| 1.1. Um espaço, dois contextos.....                                     | 68 |
| 1.2. Como eram utilizados os “Cantinhos da Leitura”.....                | 69 |
| 1.3. Como era utilizado o Cantinho da Leitura na EPE e no Ensino do 1.º |    |
| CEB.....  | 70 |
| Capítulo V – Experiências-chave em 1.º CEB.....                         | 72 |
| 1. TPC – Trabalhos para casa.....                                       | 72 |
| 1.1. O paradoxo que fundamenta a realização dos TPC.....                | 72 |
| 1.2. A importância do envolvimento familiar.....                        | 73 |
| 1.3. A eficácia dos TPC.....  | 75 |
| 1.4. Papel do docente/escola.....                                       | 76 |
| 1.5. Reflexão.....  | 76 |
| 2. Projeto “Brincreio”.....   | 78 |
| 2.1. Metodologia Trabalho por Projeto.....                              | 78 |
| 2.2. Importância do papel da criança e do educador/professor.....       | 78 |
| 2.3. Como surgiu o tema do projeto “Brincreio”.....                     | 79 |
| 2.4. Como foi realizado/Atividades elaboradas.....                      | 79 |
| 2.5. Fases da pedagogia de projeto.....                                 | 81 |
| 2.6. Papel do educador/professor.....                                   | 82 |

|   |     |
|---|-----|
| 2.7. Importância do jogar/brincar.....                              | 83  |
| 2.8. Reflexão final.....  | 84  |
| Capítulo VI – Abordagem de Mosaico: Um exercício investigativo..... | 86  |
| 1.1. “As vozes das crianças”.....                                   | 86  |
| 1.2. Metodologia de investigação.....                               | 87  |
| 1.3. Participantes.....   | 89  |
| 1.4. Metodologia.....   | 90  |
| 1.5. Recolha e tratamento de dados.....                             | 91  |
| 1.5.1. Triangulação de dados.....                                   | 92  |
| 1.5.2. Apresentação e discussão de dados.....                       | 92  |
| 1.6. Conclusão.....   | 100 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 103 |
| Referências bibliográficas.....                                     | 109 |

## **Abreviaturas**

AEC – Atividades Extra Curriculares

ATL – Atividades Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PCT – Projeto Curricular de Turma

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC – Trabalhos Para Casa

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## **Sumário dos apêndices**

|   |     |
|---|-----|
| Apêndice 1 – Espaço exterior do JI.....                         | 125 |
| Apêndice 2 – Áreas da sala de atividades.....                   | 125 |
| Apêndice 3 – Intervenção do contexto educativo.....             | 127 |
| Apêndice 4 – Atividades da Abordagem de Mosaico.....            | 130 |
| Apêndice 5 – Construção do mapa concetual .....                 | 130 |
| Apêndice 6 – Execução das atividades do projeto “As Cores”..... | 133 |
| Apêndice 7 – Divulgação do Projeto: “As Cores”.....             | 145 |
| Apêndice 8 – Espaço interior da sala.....                       | 151 |
| Apêndice 9 – “Cantinho da Leitura”.....                         | 151 |
| Apêndice 10 – “Personagem Zbiriguidófilo.....                   | 153 |
| Apêndice 11 – Recursos lúdicos.....                             | 153 |
| Apêndice 12 – Ilustração das regras.....                        | 157 |
| Apêndice 13 – Sistema de créditos.....                          | 157 |
| Apêndice 14 – Troca de tampas (créditos) por reforços.....      | 159 |
| Apêndice 15 – Mapa concetual do Projeto Brincreio.....          | 159 |
| Apêndice 16 – Projeto Brincreio.....                            | 161 |
| Apêndice 17 – Carta para os pais e pedido de autorização.....   | 169 |
| Apêndice 18 – Entrevista aos encarregados de educação.....      | 169 |
| Apêndice 19 – Realização do circuito.....                       | 173 |
| Apêndice 20 – Construção dos mapas.....                         | 173 |
| Apêndice 21 – Tapete Mágico.....                                | 173 |
| Apêndice 22 – Categorizações.....                               | 175 |

## Sumário das figuras

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1: Espaço exterior.....   | 125 |
| Figura 2: “Bosque” .....   | 125 |
| Figura 3: Área da casinha .....  | 125 |
| Figura 4: Área dos jogos e dos trabalhos manuais .....                                     | 125 |
| Figura 5: Área da leitura .....  | 127 |
| Figura 6: Área das TIC e da pista .....  | 127 |
| Figura 7: Área da leitura e da “reunião/manta” .....                                       | 127 |
| Figura 8: Ovo da Páscoa gigante.....   | 129 |
| Figura 9: Cravos realizados através da atividade referente ao 25 de abril .....            | 129 |
| Figura 10: Fantoques com as imagens do livro: “A minha mãe!” .....                         | 129 |
| Figura 11: Exemplo de um fantoche do livro: “A minha mãe!” .....                           | 129 |
| Figura 12: Preenchimento do mural recorrendo a diversos materiais .....                    | 129 |
| Figura 13/14: Associação da cor à forma como a criança se sente no JI .....                | 131 |
| Figura 15: Mapa concetual do projeto: “As cores” .....                                     | 131 |
| Figura 16: Formas geométricas com as cores primárias .....                                 | 135 |
| Figura 17: Formação das cores secundárias através da sobreposição de cores primárias ..... | 135 |
| Figura 18: Formação de cores secundárias utilizando tintas .....                           | 135 |
| Figura 19/20: Elaboração de conjuntos usando cores neutras .....                           | 135 |
| Figura 21: Padrões lógicos com cores primárias.....  | 135 |
| Figura 22: Pintura da obra de Joan Miró com cores frias e quentes .....                    | 137 |
| Figura 23/24: Construção do arco iris gigante .....  | 137 |
| Figura 25/26: Gráfico de barras com a escolha dos animais .....                            | 139 |
| Figura 27: Tabela de dupla entrada sobre as características dos animais .....              | 139 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 28: Máscara do Panda .....  | 139 |
| Figura 29: Construção do Camaleão .....  | 141 |
| Figura 30: Construção da Vaca .....  | 141 |
| Figura 31: Construção do Papagaio.....   | 141 |
| Figura 32: Construção do Pinguim .....   | 141 |
| Figura 33: Finalização do Pinguim e da Orca  | 141 |
| Figura 34/35: Construção da Borboleta Monarca .....  | 141 |
| Figura 36: Construção da Andorinha .....   | 143 |
| Figura 37: Construção da Andorinha .....   | 143 |
| Figura 38: Finalização da construção da Andorinha .....  | 143 |
| Figura 39: Tabela de números ordinais da história: “A Zebra Camila” .....  | 143 |
| Figura 40: Preenchimento da Zebra com adereços .....   | 143 |
| Figura 41: Jogo da contagem com o peixe-anjo e com o peixe-palhaço .....   | 145 |
| Figura 42: Finalização do peixe-anjo e do peixe-palhaço .....  | 145 |
| Figura 43: Convite para a exposição do projeto .....   | 147 |
| Figura 44: Panorama geral da exposição .....   | 147 |
| Figura 45/46: Atividades e pesquisas referentes ao projeto: as cores primárias,<br>secundárias, neutras, frias e quentes ..... | 147 |
| Figura 47/48: Atividades e pesquisas referentes ao arco-íris .....   | 147 |
| Figura 49: Atividades e pesquisas referentes ao Panda e ao Camaleão .....  | 149 |
| Figura 50: Atividades e pesquisas referentes à Vaca .....  | 149 |
| Figura 51: Atividades e pesquisas referentes ao Papagaio .....   | 149 |
| Figura 52: Atividades e pesquisas referentes ao Pinguim e à Orca .....   | 149 |
| Figura 53: Atividades e pesquisas referentes à Borboleta Monarca, à Zebra e à<br>Andorinha .....                               | 149 |
| Figura 54: Atividades e pesquisas referentes ao peixe-anjo e ao peixe-palhaço .  | 149 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 55: Sala de aula.....                                 | 151 |
| Figura 56/57/58/59: “Cantinho da Leitura” .....              | 151 |
| Figura 60: Exemplo de uma carta ao Zbiriguidófilo .....      | 153 |
| Figura 61: Contagem de gotas .....                           | 153 |
| Figura 62: Casa do Abecedário .....                          | 153 |
| Figura 63: Ciclo da água .....                               | 155 |
| Figura 64: Higiene do Corpo .....                            | 155 |
| Figura 65: Sistema Solar .....                               | 155 |
| Figura 66: Formação de Cores Secundárias .....               | 155 |
| Figura 67: Loto .....  | 155 |
| Figura 68: Construção de palavras com a cartola mágica ..... | 155 |
| Figura 69: Regras ilustradas.....                            | 157 |
| Figura 70: Sistema de créditos .....                         | 157 |
| Figura 71: Troca de tampas por reforços .....                | 159 |
| Figura 72: Mapa Concetual .....                              | 159 |
| Figura 73: Pesquisas realizadas .....                        | 161 |
| Figura 74: Construção do Jogo do Galo .....                  | 161 |
| Figura 75: Concretização do Jogo do Galo .....               | 163 |
| Figura 76: Concretização do Jogo do Gato e do Rato .....     | 163 |
| Figura 77: Concretização do Jogo do <i>Bowling</i> .....     | 163 |
| Figura 78: Concretização do Jogo das Latas .....             | 163 |
| Figura 79: Concretização do Jogo Bola ao Cesto .....         | 163 |
| Figura 80: Construção do Jogo do Galo .....                  | 165 |
| Figura 81: Construção do Jogo do Lencinho .....              | 165 |
| Figura 82: Concretização do Jogo Barra ao Lenço .....        | 165 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 83: Construção do Jogo do Cabra Cega .....            | 165 |
| Figura 84: Construção do Jogo do Galo .....                  | 165 |
| Figura 85: Livro de Jogos .....                              | 167 |
| Figura 86: Caixa de Jogos .....                              | 167 |
| Figura 87: Carta para os pais e pedidos de autorização ..... | 169 |
| Figura 88: Entrevista aos encarregados de educação .....     | 169 |
| Figura 89: Entrevista às auxiliares da ação educativa .....  | 171 |
| Figura 90: Entrevista à educadora.....                       | 171 |
| Figura 91: Circuito.....                                     | 173 |
| Figura 92: Construção de mapas .....                         | 173 |
| Figura 93: Tapete Mágico .....                               | 173 |



## **INTRODUÇÃO**



No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), foram desenvolvidos dois períodos de prática pedagógica supervisionada, resultando dos mesmos a execução de um Relatório Final que se destina a obtenção do grau de mestre e habilitação para a docência em EPE e Ensino do 1.º CEB.

Neste sentido, o presente Relatório Final surge no âmbito das Unidades Curriculares da Prática Educativa I e II integrante no plano de estudos do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), tendo como propósito evidenciar as competências desenvolvidas ao longo do percurso educativo.

De referir que a prática pedagógica supervisionada em EPE se realizou numa instituição da rede pública, sendo que se reporta ao período compreendido entre os dias 19 de março e 13 de junho de 2014. Por sua vez, o processo formativo no Ensino do 1.º CEB desenvolveu-se numa instituição pertencente à rede pública, numa turma constituída por alunos do 1.º e 4.º ano, e refere-se ao período compreendido entre 27 de outubro de 2014 e 28 de janeiro de 2015.

Com efeito, foram estabelecidas, num Decreto-Lei, um conjunto de competências que um futuro profissional de educação deve atingir: ampliar competências profissionais desenvolvidas no contexto de iniciação às Práticas Profissionais antecedentes, caracterizado, agora, por uma maior autonomia e responsabilidade das estagiárias nas práticas de ensino e de reflexão profissional, visando, nesta última fase de formação inicial, o desenvolvimento de competências profissionais estabelecidas no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto.

Com o propósito de facilitar a leitura do presente relatório, este encontra-se dividido em três capítulos fundamentais. A primeira parte destina-se à contextualização do ambiente educativo de cada instituição, dos grupos de crianças e das organizações dos ambientes educativos, nomeadamente a nível espacial, temporal e intervenção educativa da educadora e professora cooperante, bem como a descrição e reflexão sumária das etapas do percurso educativo. É de salientar que, o Capítulo I refere-se ao processo formativo na EPE e Capítulo II refere-se à prática educativa no Ensino do 1.º CEB.

A segunda parte reporta-se à fundamentação e reflexão de seis experiências-chave que considerei fundamentais durante o meu processo formativo. Assim, na segunda parte, estão elencados os Capítulos III, IV, V e VI. O capítulo III abrange duas experiências-chave referentes à EPE designadas de “A magia das histórias” e “Compreender (o comportamento) para prevenir”. Do capítulo IV surge uma experiência transversal aos dois níveis de ensino intitulada de “Recantos de leitura – uma experiência transversal”. Já o capítulo V aborda as experiências-chave referentes às vivências do percurso formativo no 1.º CEB, designadas de “TPC – Trabalhos Para Casa” e o “Projeto Brincreio”. O último capítulo refere-se a um exercício investigativo designado de “Abordagem de Mosaico”. Este estudo tem como intuito compreender quais as conceções que as crianças da EPE atribuem ao Jardim-de-infância (JI).

Como conclusão, no fim destes sete capítulos, são apresentadas considerações finais, incidindo sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais adquiridas, e, ainda, referências bibliográficas, anexos e apêndices que visam uma melhor compreensão de situações inerentes à prática pedagógica supervisionada.

Acresce referir o título do Relatório: “Um percurso traçado por aventuras”, considerando que este estágio foi um percurso, onde tive a oportunidade de aprender através dos vários desafios e obstáculos com que me deparei. Para tal, procurei descobrir caminhos alternativos e versáteis, tendo como propósito tornar-me uma profissional de educação que dota a sua ação pedagógica de intencionalidade pedagógica. Este caminho foi acompanhado de contantes reflexões, pois só através destas é que me foi possível alcançar inúmeras aprendizagens significativas

**PARTE I - Contextualização e Itinerário Formativo**



## **Capítulo I – Contextualização e itinerário formativo em EPE**

O presente capítulo tem como intuito contextualizar o itinerário formativo da prática educativa supervisionada. Na contextualização irá ser apresentada uma caracterização da instituição, a sua organização, o grupo de crianças no qual desenvolvi o processo formativo. De salientar, ainda, que no que concerne à abordagem do percurso supracitado, irá ser apresentada uma análise reflexiva das etapas mais relevantes do meu itinerário, sendo dado maior ênfase à fase de implementação do projeto desenvolvido.

### **1.1. Caracterização do contexto educativo**

O ambiente educativo, tal como está previsto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham neste contexto” (Ministério da educação (ME), 1997, p. 31). Neste sentido, o ambiente educativo é um fator crucial para a prática do educador<sup>1</sup> uma vez que este interage com os restantes intervenientes, na organização do espaço, do tempo, do grupo e do meio institucional.

A prática educativa supervisionada no âmbito da Educação Pré-escolar (EPE) realizou-se numa instituição pertencente à rede pública. Neste âmbito, de acordo com o artigo 13.º, do Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, “consideram-se integrados na rede pública os estabelecimentos de educação pré-escolar a funcionar na direta dependência da administração central, das Regiões Autónomas e das autarquias locais”.

---

<sup>1</sup> Com o intuito de facilitar a leitura do relatório de estágio, a partir deste momento ao mencionar educador refiro-me a educador(a). Neste sentido, pretendo salvaguardar a diferenciação de género e tenho consciência de utilizar ambos os termos.

A instituição onde decorreu o meu processo formativo, em EPE, pertence à área urbana da cidade de Coimbra, sendo marcada, essencialmente, por zonas residenciais e de comércio.

No que concerne à equipa educativa, a instituição divide-se em pessoal docente e não docente, com o intuito de promover o trabalho em equipa e cuidar das crianças, para que estas sejam futuros cidadãos felizes e competentes. A equipa educativa era constituída por três educadoras e seis auxiliares técnicas. Relativamente à equipa de profissionais, que colabora com a instituição, destacam-se uma psicóloga, um professor de música, um professor de inglês e um professor de expressão físico-motora, com o intuito de responder às necessidades das crianças e desenvolver práticas mais integradas e integradoras. De salientar que as auxiliares técnicas não tinham uma sala fixa, pelo que funcionavam através de um sistema de rotatividade, onde cada auxiliar permanecia numa sala durante uma semana, sendo que na seguinte mudavam.

A referida instituição tem como única valência o JI e pertence a um agrupamento dotado de órgãos próprios de administração e gestão.

A sala onde concretizei a prática educativa é detentora de um Projeto Pedagógico que se desenvolve através dos seguintes subtemas: “Um olhar sobre si e sobre o jardim-de-infância - à descoberta dos pares, dos adultos e dos materiais/equipamentos (espaço físico)”, “Um olhar sobre o meio envolvente- à descoberta do ambiente natural onde estão inseridos”, e “Um olhar sobre os outros- à descoberta da família e dos que lhe estão próximos”.

## **1.2. Caracterização do grupo de crianças**

O processo formativo desenvolveu-se com um grupo heterogéneo, formado por nove crianças do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino, perfazendo um total de vinte e cinco crianças, cujas idades variavam entre os três e os seis anos. O grupo era bastante heterogéneo no que concerne à faixa etária das crianças, bem

como ao nível de capacidades e competências evidenciadas, uma vez que, cada uma é um ser individual com o seu próprio percurso de desenvolvimento.

Considerando que, o grupo de crianças não se encontrava ao mesmo nível de desenvolvimento, foi necessário realizar um trabalho mais individualizado e diferenciado com o mesmo, uma vez que a interação entre crianças em diferentes estádios de desenvolvimento e saberes distintos facilita, de forma significativa, o desenvolvimento da aprendizagem (ME, 1997).

Através da observação direta de todas as situações perante o grupo foi possível verificar que as crianças mais velhas estavam mais desenvolvidas em vários níveis (interesses, autonomia e linguagem), todavia estas estimulavam as crianças mais novas.

O grupo de crianças mostrava-se bastante dinâmico, autónomo, motivado com predisposição para aprender e participar nas diversas experiências de aprendizagem propostas, no que concerne aos mais variados domínios patentes nas OCEPE. As crianças sentiam também apreço por participar em atividades no exterior, jogos de construção e exploração de histórias.

O grupo exibia diversas competências sociais e pessoais e revelava valores como a amizade, solidariedade e o respeito mútuo. No entanto, algumas demonstravam algumas dificuldades em compreender a importância de partilhar os objetos entre si e de cooperação. De acordo com Spodek e Sarancho (1998) é fundamental a criança trabalhar em díade ou em grupo, com o intuito de aprender a partilhar objetos e saber comparar e aceitar diferentes opiniões. Aludindo a Hohmann e Weikart (1997) é importante considerar as competências sociais na EPE, pois as interações sociais das crianças demonstram-se através da competência destas em representar as suas ideias, através da linguagem e de brincadeiras. Como alguns membros do grupo apresentavam algumas objeções em compreender a partilha de objetos, a educadora cooperante proporcionou situações de interação em grandes e pequenos grupos, sendo notável o facto de algumas crianças escolherem estrategicamente os seus lugares, de forma a ficarem ao lado do amigo de eleição.

Relativamente às áreas preferenciais do grupo, a casinha era a eleita, uma vez que as crianças vivenciavam múltiplas personagens do contexto social e familiar, desempenhando diferentes papéis e imitando diversas ações do quotidiano. Tal como preconiza Piaget (1976, citado por Amado, 2007, p. 138), é através do faz-de-conta que a criança “refaz a sua própria vida, mas corrigindo-a de acordo com a sua ideia, revive todos os seus prazeres e conflitos, mas resolvendo-os, e sobretudo, compensa e completa a realidade graças à ficção”.

### **1.3. Aspetos pedagógicos no funcionamento do grupo/sala**

#### **1.3.1. Organização espacial da instituição**

A instituição dispõe de boas instalações que apresentam favoráveis condições de luminosidade e de conforto. A sua estrutura abrange quatro pisos, sendo que na cave situam-se uma cozinha, um refeitório, uma lavandaria, duas instalações sanitárias para os adultos da instituição e uma despensa. No rés-do-chão situa-se o hall de entrada, três salas de atividades e duas instalações sanitárias para as crianças. No primeiro andar situa-se o hall de acolhimento, duas salas que, pertencem à Componente de Apoio à Família (CAF) e um gabinete de apoio. No sótão existem espaços de arrumos e instalações sanitárias para adultos.

No que diz respeito ao espaço exterior, a instituição é composta por uma vasta área cimentada com alguns objetos, que detêm algumas semelhanças com casas reais, e um espaço verde denominado, pelas crianças de “bosque” proporcionando a realização de atividades educativas e de lazer (cf. Apêndice 1). Este espaço é essencial para que as crianças usufruam de um bom clima de socialização, contando sempre com a atenção das auxiliares, o que lhes proporciona um ambiente de liberdade, mas ao mesmo tempo de conforto e segurança. De acordo com as OCEPE, “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (ME,

1997, p. 38). De evidenciar que, as infraestruturas da instituição estavam de acordo com o Despacho conjunto n.º 268/97, tendo em consideração os critérios que incitam a qualidade educativa.

A organização do espaço retrata as intenções educativas do educador, sendo que esta deve ser adequada para a aquisição de aprendizagens significativas, que potenciam o desenvolvimento das crianças, tendo estas, assim, a oportunidade de explorar o meio em que estão inseridas. O espaço potencia verdadeiros momentos de recreação e aprendizagem, e em concordância com as OCEPE, “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37). Como foi referido é no JI que as crianças passam grande parte do seu tempo, e sendo assim é de maior importância um adequado aproveitamento e organização do mesmo, tendo em consideração as necessidades e interesses das mesmas.

### **1.3.2. Organização espacial da sala**

A organização do ambiente educativo deve ser estruturada, tendo em conta que constitui um fator essencial no que concerne à estimulação e exploração por parte da criança. Os equipamentos e materiais existentes também são determinantes para o desenvolvimento pleno da criança, uma vez que “quando um objecto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve” (Talbot & Frost, 1989, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 161).

A sala de atividades onde decorreu a minha prática educativa supervisionada, é um espaço com boa iluminação e amplo, o que permite uma visão da educadora e das crianças sobre todo o espaço. A sala divide-se em diferentes áreas de interesse específicas (cf. Apêndice 2), definidas para encorajar diversos tipos de atividades. As diferentes áreas eram adaptadas e flexíveis de acordo com as necessidades das crianças. Neste seguimento, Zabalza (1998) defende a relevância da sala de

atividades ser adaptável consoante as atividades. Referenciando também Oliveira-Formosinho (2007, p. 99), a sala de atividades deve compor um espaço que permita trabalho conjunto em todas as áreas. É importante que a organização do espaço seja estruturada tendo em consideração o interesse e vivências do grupo. Desta forma, a organização deve ser flexível com o objetivo das crianças alcançarem os seus interesses, de acordo com os seus níveis de desenvolvimento. Considerando Hohman e Weikart (2011, p. 173), as crianças devem estar envolvidas neste processo, de forma a ter “um sentido de controlo sobre o mundo”.

Na sala de atividades existia um espaço dedicado à reunião/manta, às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), às brincadeiras da casinha, aos puzzles e aos trabalhos manuais. A sala detinha, ainda, um espaço dedicado aos livros, que continha uma estante ao dispor das crianças, onde o fácil acesso aos materiais e áreas é um fator substancial realçado por Zabalza (1998). Neste seguimento, é na sala de atividades que as crianças vivenciam momentos que propiciam aprendizagens significativas, pois segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 147) “as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo o espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém a sua interação e comunicação”.

A disposição da sala e os materiais conferiam autonomia à criança e estimulavam a sua criatividade, podendo ser utilizados de forma individual e/ou em grupo. Na linha de pensamento de Oliveira-Formosinho (2013, p. 45), “os materiais na educação de infância são um segundo educador porque medeiam a mediação profissional, fazendo parte integral do método”.

A arrumação era efetuada num local fixo, com o intuito das crianças controlarem o seu próprio ambiente, sendo promovidas desde cedo práticas de arrumo. Os materiais devem estar devidamente etiquetados para as crianças desenvolverem a capacidade de discriminação e de identificação dos símbolos e para se tornarem mais autónomas. Este constitui um exercício orientado para a pré-leitura e escrita. Esta metodologia contribui, ainda, para o desenvolvimento e interiorização da noção de responsabilidade, autonomia e respeito pela conservação dos materiais. Concordantemente, Hohmann e Weikart (1997, p. 179) afirmam que,

“colocar etiquetas ou rótulos, quer nas caixas, quer nas prateleiras indicando o local e o tipo de material, possibilita uma certa previsibilidade em termos dos sítios onde encontrar o material de que necessitam e o podem voltar a arrumar, mesmo que este se tenha espalhado durante as atividades ou brincadeiras”.

As crianças tinham a capacidade e oportunidade de escolher em que áreas pretendiam brincar/trabalhar, considerando que através da observação realizada na prática educativa, a criança era um sujeito ativo da sua aprendizagem e detinha poder de escolha. De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1984), a aprendizagem é potenciada se as crianças estiverem inseridas num ambiente organizado e estimulante e que lhes permita fazer escolhas e agir a partir delas.

### **1.3.3. Organização temporal**

A rotina diária estava definida pela educadora, através do seguimento de momentos, em que as crianças percecionavam e integravam a noção de tempo. O desenvolvimento da perceção de tempo é reforçado pelas OCEPE, na medida em que “as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo passado, presente, futuro, contexto diário, semanal, mensal, anual” (ME, 1997, p. 40). Perspetivando, ainda, outros autores sobre a importância da rotina estas “transmitem o funcionamento do próprio ser humano, proporcionando um equilíbrio em cada aventura a viver no jardim-de- infância com metas sempre a alcançar” (ME, 2012, p. 632).

O JI encontra-se em funcionamento durante os dias úteis, desde as 8.00h às 19.00h, estando estruturado de forma a ir ao encontro das necessidades das famílias e das crianças. Segundo as OCEPE, “o tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (ME, 1997, p. 40).

Com a compreensão das sequências de tempo as crianças conseguem ter a perceção das suas ações diárias, nomeadamente, a hora de realizar a higiene, a hora do almoço, a hora do lanche, entre outras. Era possível identificar os momentos da

rotina de sala, sendo que esta se iniciava com o acolhimento, seguidamente procedia-se ao tempo letivo durante a manhã onde as crianças realizavam atividades livres ou propostas pela educadora cooperante, o lanche matinal, posteriormente o tempo de jogo livre ou atividades propostas e o almoço. Durante a tarde, as crianças realizavam jogos livres ou atividades propostas pela profissional de educação, lanchavam e algumas tinham atividades extracurriculares. Até ao momento da chegada dos pais as crianças brincavam na CAF ou na parte exterior, quando as condições climatéricas o permitiam.

Nesta linha de pensamento, o tempo deve ser um potenciador de constantes interações e aprendizagens a nível educacional, tendo como princípio os contributos da interação entre o grupo de crianças e educador. O educador deve gerir o tempo de forma flexível criando um funcionamento equilibrado no que concerne à prática pedagógica, proporcionando segurança e estabilidade para o grupo de crianças. Posto isto, e de acordo com a organização temporal, a criança percebe facilmente, qual a atividade a desenvolver no momento seguinte. Oliveira-Formosinho (2013, p. 71) acrescenta que a gestão de tempo deve ser “pensada pelo adulto (...) e tem de ser progressivamente co-construída pela criança”. Concomitantemente, Hohmann e Weikart (1997, p. 225) aferem que, “saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo”. A rotina é um dos pilares para o desenvolvimento da autonomia e um auxílio na organização do tempo. É através da rotina diária que a criança realiza diversas interações, promovendo situações de descoberta, experiências e aprendizagens enriquecedoras, “torna-se, portanto autónoma. Conhece a sequência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 69).

#### **1.3.4. Caracterização das práticas da educadora cooperante**

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (Cury, 2011, p.17).

Ao longo da prática educativa constatei que a educadora cooperante não seguia nenhum modelo curricular específico, todavia os diferentes métodos e técnicas de aprendizagem baseavam-se em princípios e orientações do modelo *High Scope* e da Pedagogia em Participação, considerando, ainda, algumas diretrizes patentes nas OCEPE. A constante reflexão sobre a prática educativa em modelos curriculares é um requisito necessário para adquirir uma prática de qualidade educativa. Formosinho (2009, p. 15) define um modelo curricular como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas e administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo”.

O modelo pedagógico *High Scope* centra-se sobretudo numa “perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 55), onde a criança possui o papel de construtora da sua ação educativa. Neste âmbito, o papel do profissional de educação centra-se, essencialmente, na gestão de oportunidades que levam a criança a desenvolver experiências significativas na sua aprendizagem. Com efeito, Hohmann e Weikart (1997, p. 1) afirmam que, “o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação”. Neste âmbito, a criança aprende através do desejo de explorar os materiais, das interrogações sobre o ambiente envolvente, de tudo o que lhe suscita interesse e é através da reflexão e da procura de respostas que constrói o seu próprio conhecimento.

Inerente ao modelo curricular *High Scope* surge a Pedagogia em Participação, que suporta o apoio no “envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do educador” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p. 103). A Pedagogia em Participação possibilita um envolvimento/participação das crianças de forma a permitir “ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha, facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada um” (ME, 1997, p.26). Acresce referir a necessidade do educador promover

aprendizagens significativas, para que as crianças sintam prazer ao experienciar novas descobertas, devendo valorizá-las, considerando a mais variada oferta de situações de aprendizagem gradualmente mais complexas. O JI deve fornecer à criança os mais diversos modelos e técnicas para que esta atue por si só, e de acordo com Dewey (1967, citado por Mendonça, 1997, p. 32), a escola “não é uma preparação para a vida, ela é a própria vida”, ou seja, deve ser considerada um elemento substancial desde o início da vida. Um profissional de educação, com qualidade, deve desempenhar a sua função tendo em consideração o bem-estar do seu grupo de crianças. Com efeito, um educador deve ser visto, de acordo com Tomlinson (2008, p. 38), “como um maestro que ajuda os seus músicos a fazer música e não a faz sozinho”. Desta forma, as crianças devem construir o seu próprio conhecimento e o profissional de educação deve conduzir intencionalmente esse percurso.

As atividades ocorriam tendo em consideração os interesses das crianças, sendo que, a Pedagogia em Participação tem como intuito envolver as crianças na construção de aprendizagens e numa experiência contínua e interativa, uma vez que, a criança quando realiza atividades tem um papel de competência (Oliveira-Formosinho, 2013).

O educador deve gerir o ambiente, escutar e observar a criança, pois só assim consegue responder-lhe e compreendê-la (*ibidem*), sendo que, a qualidade da atividade depende, essencialmente, do interesse da mesma. O ambiente estava estruturado a nível de materiais e espaços com o intuito das crianças escolherem as suas próprias atividades.

No entanto, a prática da educadora era fortemente regida e influenciada pelas festividades, fator que condicionava a aplicação de metodologias curriculares, anteriormente mencionadas. Podendo aludir-se a Barbosa e Horn (2008, p. 38), aquando os educadores se regem pelas festividades as crianças são expostas à indústria de festas, não descurando que “elas tornam-se objectos de práticas pedagógicas sem menor significado, que se repetem todos os anos na educação infantil, como episódios soltos no ar”.

A educadora desenvolvia atividades em que as crianças contactavam diretamente com o domínio da linguagem oral, nomeadamente, através da leitura de histórias e canções. É crucial, tal como referem as OCEPE, “criar um clima de comunicação em que a linguagem oral do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 66). Impulsionava, também, situações de abordagem à escrita, um a vez que pedia às crianças que escrevessem o seu nome nos diversos trabalhos realizados. De salientar que estas práticas são defendidas por Azevedo (2000), no sentido em que o domínio de língua escrita é circunstância necessária para desenvolver o raciocínio e para o sucesso nas mais diversas disciplinas. A educadora destacava, essencialmente, atividades de expressão plástica, no momento em que as crianças faziam bastantes desenhos utilizando o lápis de cor e marcador. Apraz-se referenciar Oliveira (2001), que defende que a integração da expressão plástica nos currículos em EPE assume um papel importante no desenvolvimento da criança, nomeadamente, nas suas capacidades afetivas, expressivas, lúdicas e cognitivas, contribuindo para a formação social desta. Os trabalhos artísticos realizados pelas crianças eram expostos na sala de atividades, revelando que valoriza o empenho e criatividade das mesmas. Neste âmbito e de acordo com Oliveira-Formosinho (2013), o ambiente deve ser estimulante e agradável, e por esse motivo deve utilizar-se as paredes para expor trabalhos das produções das crianças, com o intuito de terem um *feedback* constante dos seus trabalhos.

Conclui-se que o educador tem um papel influente na construção de aprendizagens por parte das crianças, sendo importante que estes coloquem desafios e interajam com as mesmas com o objetivo de tentarem compreender como estas raciocinam (Hohmann & Weikart, 2011).

#### **1.4.Descrição de um percurso traçado por palavras**

Neste ponto visa realizar-se uma retrospectiva do percurso educativo da prática supervisionada. Esta retrospectiva constitui uma oportunidade para que os educadores reflitam e (re)construam a sua prática. Neste sentido, distingue-se a reflexão e a reformulação das práticas efetuadas como catalisadores de ações com mais qualidade. Na linha de orientação de Alarcão (1996, p. 181), o profissional de educação quando “descobre o sentido da (...) [sua] profissão descobre[-se] mesmo como professor”, desta forma é possível reconhecer o que se fez, o que não se domina, atuando e construindo uma compreensão sobre a profissão. Com efeito, ocorreu um conjunto de experimentações que permitiram a sua análise, interpretação e reformulação das práticas, contribuindo, assim, para a melhoria da prática educativa do profissional de educação.

##### **1.4.1. Primeira fase: observação e reflexão do contexto educativo**

A fase de observação do processo formativo teve como intuito proporcionar uma aproximação à realidade, adquirindo valores e estratégias de índole educativa. Durante este momento pedagógico ocorreu uma partilha de experiências entre educadora cooperante, auxiliares educativas, educandos e par pedagógico.

Neste período, ocorreu observação constante, acompanhada do processo de reflexão sobre o contexto educativo e suas interações. Para tal, considerou-se o ambiente pedagógico (o espaço, o tempo, o grupo, criança, as relações com os pais e o ambiente institucional presente), a prática da educadora e a integração de aspetos a nível curricular, por forma a facilitar ao par pedagógico a integração e compreensão das normas de funcionamento da instituição.

Durante o processo formativo, o período de observação foi crucial, uma vez que a observação constitui a primeira etapa de qualquer prática fundamentada (Estrela & Freire, 2009). Acresce referir que, de acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 87), apenas a “observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”. É relevante observar os diferentes contextos, uma vez que, é imprescindível “conhecer cada criança como um ser

individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 32). Esta fase regeu-se, essencialmente, através de interações positivas entre o par pedagógico, as crianças e os demais agentes educativos existentes.

A reflexão é imprescindível e só através desta é que é possível construir uma constante reestruturação das práticas. Neste seguimento e citando Cardona (2006 p. 50), “a acção reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão, não consistindo portanto num conjunto de técnicas que possam ser ensinadas”. Esta fase foi preponderante, na medida em que contribuiu para a minha evolução enquanto futura profissional da educação, já que a análise e discussão das ações realizadas permitiram a melhoria da minha prática.

Além do que foi referenciado anteriormente, no que respeita às práticas da educadora, e além das áreas de conteúdo e dos domínios, também através das brincadeiras e atividades livres se promoviam momentos de formação pessoal e social. Desta forma, era proporcionado um ambiente de cooperação, partilha, promovendo-se o respeito e a participação de forma democrática (Spodek & Saracho, 1998; Nóvoa, 2004).

#### **1.4.2. Segunda fase: intervenção no contexto educativo**

Após a etapa da observação e reflexão, em conjunto com o meu par pedagógico, dinamizámos e planificámos algumas atividades pontuais. Este período foi crucial, uma vez que ocorreu uma constante colaboração e interação entre formandas e educadora cooperante, nas diversas intervenções, nomeadamente a nível de planificação e reflexão de atividades. Concordantemente, Alarcão e Tavares (1987) definem o professor cooperante como sendo mais experiente e orientador, no que concerne ao desenvolvimento humano e profissional de outrem (candidato a docente com menos experiência). Com efeito, Hohmann e Weikart (2011, p. 130) destacam a importância de trabalhar em equipa, como catalisador de aprendizagens

significativas, uma vez que, “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo”.

A mobilização do quadro teórico-concetual em conjunto com o conhecimento obtido através do processo de observação e reflexão foram as principais orientações da ação educativa. Além dos pressupostos teóricos, no decorrer destas semanas, a preparação de atividades (cf. Apêndice 3) regeu-se tendo como princípio basilar as características individuais e coletivas do grupo de crianças.

A primeira atividade que irei destacar designou-se de “O ovo gigante da Páscoa” e consistiu na composição de um ovo da páscoa gigante, elaborado com pasta de papel. Esta atividade principiou-se através da exploração dos elementos paratextuais com o intuito de motivar os educandos para o momento da leitura do livro “Como é que uma galinha...” de Isabel Minhós Martins e Yara Kono. Após a leitura do livro, procedeu-se à análise do mesmo, onde as questões sobre o ovo foram exploradas. Seguidamente, as crianças investigaram um ovo verdadeiro com o intuito de perceber a forma, cor, textura, cheiro e resistência, bem como as diferenças entre gema e clara. Neste sentido, consciencializando o grupo sobre a importância da reutilização de materiais, utilizamos pasta de papel para construção do ovo da páscoa gigante e papel crepe para decoração do mesmo.

Relativamente ao marco importante que ocorreu no nosso país, nomeadamente, o 25 de abril de 1974, em díade, apresentamos ao grupo imagens que retratavam o sucedido, e, através de uma linguagem adaptada à faixa etária destas, ocorreu o reconto do acontecimento. Posteriormente, e com recurso a papel crepe, as crianças elaboraram um cravo, símbolo da revolução. Esta atividade despertou bastante interesse por parte das crianças, uma vez que, ao passar as imagens utilizadas para o reconto do acontecimento, as crianças fizeram bastantes questões, demonstrando interesse em saber mais sobre esta temática.

Relativamente ao dia da mãe mostrámos um poema intitulado de “A minha mãe é...!”, e após a leitura do mesmo cada criança referiu características da mãe de cada uma. Nesta atividade, algumas crianças demonstraram todo o carinho que têm pelas suas progenitoras comparando-as a um arco-íris por conter todas as cores. As

crianças participaram ativamente e foram bastante recetivas durante a leitura do poema, uma vez que, no final sabiam as principais passagens do mesmo. Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir uma história intitulada de “A minha mãe!”, de Anthony Brown, onde foram utilizados fantoches com algumas imagens do livro. Para finalizar, as crianças preencheram um mural que continha a imagem de uma mãe usando como recurso tecidos, lã, missangas, massas e autocolantes.

A ação pedagógica decorreu com a participação ativa por parte do grupo, o que beneficia e motiva a aprendizagem (Arends, 1999). Acresce referir que, as crianças sentiram-se motivadas e entusiasmadas, tornando-se um membro ativo na planificação das suas próprias atividades.

### **1.4.3. Terceira fase: fase de implementação**

Este período teve como enfoque a gestão e desenvolvimento integral de um projeto, tendo como objetivo a sua planificação, dinamização e avaliação.

#### **1.4.3.1. Definição do projeto**

A Metodologia de Trabalho por Projeto visa a participação da criança, onde esta detém um papel ativo em todo o processo de aprendizagem. Esta metodologia define-se como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p. 7).

Esta metodologia divide-se em quatro fases interligadas, sendo estas a “Definição do Problema”, a “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho”, a “Execução” e a “Divulgação e Avaliação” (ME, 2012).

#### **1.4.3.2. Definição do Problema**

A Metodologia de Trabalho por Projeto deve partir das crianças ou de uma situação imprevista que surja (ME, 1998).

Nesta fase o educador deverá escutar atentamente a criança, ajudá-la a formular hipóteses, a partilhar os saberes e a revelarem aquilo que pretendem saber (ME, 2012). No entanto, e apesar do educador possuir um papel de orientador deve colocar constantes desafios às crianças, auxiliar a manter o diálogo, compreendendo os seus interesses, motivações e dificuldades (*ibidem*).

O problema desenvolveu-se a partir de uma atividade concretizada através da Abordagem de Mosaico, na qual as crianças associaram uma cor à forma como se sentiam no JI (cf. Apêndice 4). Neste sentido procedeu-se à exploração e leitura do livro “Uma escola com dias de todas as cores”, onde as crianças concluíram que os seus dias eram coloridos. Podendo aludir-se à afirmação de uma criança: “A minha escola é um arco-íris porque os dias são coloridos”. A leitura deste livro foi fulcral, pois as crianças demonstraram bastante interesse pelas cores e solicitaram a análise de outra história sobre esse mesmo tema. De salientar que, através do seu conteúdo, fizeram as seguintes questões: “Quais são as cores primárias? E quais são as cores secundárias?”. Nesta fase e através do diálogo, as crianças partilharam os saberes que possuíam sobre o assunto (ME, 2012).

### **1.4.3.3. Planificação**

No que respeita à Planificação, levantaram-se as questões, formularam-se hipóteses e procedeu-se à construção do mapa concetual (cf. Apêndice 5). Neste âmbito definiu-se “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer e dividem-se as tarefas: quem faz o quê?” (ME, 2012, p. 15).

As crianças questionaram se existiam mais tipologias de cores e em conjunto com o meu par pedagógico referimos que existem cores neutras, frias e quentes, o que despoletou bastante curiosidade. Posto isto, emergiu um processo de pesquisa, que se despoletou tendo em consideração o auxílio dos pais, envolvendo as famílias nos projetos a desenvolver, pois estes são responsáveis pela educação das crianças e

como tal têm o direito de conhecer e contribuir para a aprendizagem dos seus educandos (ME, 1997). A cooperação entre pais e filhos ocorre na intencionalidade que incentiva o desenvolvimento do projeto, tendo em consideração interesses das crianças.

#### **1.4.3.4. Execução/ Desenvolvimento**

No que concerne à Execução (cf. Apêndice 6), esta iniciou-se, através da pintura de formas geométricas com cores primárias, onde se efetuou uma experiência com papel celofane sobreposto, misturando cores primárias. Com efeito, procedeu-se a uma atividade sobre cores neutras, no qual as crianças tinham de descobrir quais eram essas cores. Nesta atividade, foram explorados conceitos matemáticos, no sentido em que se elaboraram conjuntos com as cores neutras e padrões lógicos com cores primárias e secundárias.

Seguindo o fio condutor e usando as pesquisas trazidas pelas crianças, abordamos o que são cores quentes e frias, usando o círculo cromático e recorrendo ao artista plástico Joan Miró. As crianças pintaram com aguarelas uma obra do artista plástico, usando apenas cores quentes ou frias.

Aquando iniciado o Projeto, no momento da exploração do livro “Uma escola com dias de todas as cores”, uma criança afirmou: “Os meus dias no JI são um arco-íris porque são coloridos”. Essa afirmação foi aproveitada para abordar o arco-íris. Neste seguimento, analisou-se o livro “O João e o arco-íris”, onde questões sobre este tema foram levantadas pelas crianças, sendo elas: “Quantas cores tem o arco-íris?”, “Que cores tem?”, “Como se forma?”. É de salientar que a história respondia a essas questões, todavia foram apenas apresentados fragmentos da história, para promover que as crianças realizassem a pesquisa.

Com efeito, estas questões foram adicionadas ao mapa conceitual e as crianças levaram as questões para pesquisar em casa. Quando as crianças trouxeram as pesquisas procedeu-se à análise das mesmas. Acresce referir que, para responder a estas questões realizou-se uma experiência sobre a formação do arco-íris, ensinou-se

uma música sobre este tópico, intitulada de “Música do arco-íris”, e posteriormente construiu-se um arco-íris gigante usando as mãos das crianças para o seu preenchimento.

Após esta atividade, as crianças solicitaram a leitura de um livro que se encontrava na estante, “A Zebra Camila”, no final da exploração e leitura uma das crianças referiu que “existem animais coloridos e a preto e branco”, e a partir dessa afirmação realizou-se um diálogo sobre quais os animais coloridos e os animais que apenas têm a cor preta e branca. Nesse momento, cada criança escolheu um animal com o objetivo de pesquisar em casa sobre o mesmo. Num outro momento, foi construído um gráfico de barras com o intuito de perceber quantas crianças escolheram o mesmo animal e assim foi adicionado ao mapa conceitual quais os animais coloridos e os animais que apenas tem a cor preta e branca. Todos os dias procedeu-se à investigação de um animal diferente.

Relativamente ao primeiro animal, designado de panda, as crianças ilustraram uma história e seguidamente, preencheram um esquema sobre as características do animal. Foram abordados conceitos matemáticos como o *subitizing* e no final as crianças construíram uma máscara do panda para que, posteriormente, aprendessem uma música e usassem a que elaboraram. Para terminar, elaborou-se o preenchimento de uma tabela de dupla entrada com as principais características dos pandas<sup>2</sup>; O camaleão foi o segundo animal a ser abordado, recorreu-se ao *power point* para saber as características do mesmo. Posto isto, realizou-se a construção do camaleão usando molas e marcadores; A vaca foi abordada através de uma adivinha recorrendo também ao *power point*, em que no final as crianças fizeram a construção do animal; Um poema sobre o papagaio foi utilizado para abordar este animal, onde se procedeu à visualização de vídeos sobre o mesmo. A nível de expressão plástica, as crianças construíram um papagaio utilizando penas coloridas e aprenderam uma música, designada de “Papagaio Loiro”; Seguiram-se a orca e o pinguim. Neste âmbito, foi explorado o livro: “Perdido e Achado”, em que o seu conteúdo aborda estes dois animais. As crianças tiveram a oportunidade de ver um vídeo sobre a vida

---

<sup>2</sup> A tabela de dupla entrada foi preenchida sempre que se abordasse um novo animal

dos pinguins na Antártida e preencheram um esquema sobre as características dos mesmos. Relativamente à orca, visualizou-se um *power point*. No desfecho, cada criança escolheu o animal que queria construir e procederam à construção do mesmo. Para colmatar foi ensinada uma música com a respetiva dança dos pinguins; Para a borboleta monarca utilizou-se como recurso uma história designada “História da Lagartinha Comilona” que aborda a metamorfose da borboleta. Realizou-se uma tabela com os números cardinais para perceberem se as crianças compreenderam a história. Para compreenderem melhor a metamorfose da borboleta visualizou-se um vídeo, onde no final as crianças teriam de conseguir construir a sequência da metamorfose. Para finalizar a investigação deste animal procedeu-se à construção da borboleta monarca; Para iniciar a exploração da zebra, as crianças fizeram o reconto da história já conhecida a “Zebra Camila” visualizando as imagens que estavam presentes no livro. Posteriormente, as crianças completaram a zebra com os adereços de que a história abordava; Para abordar a andorinha foi utilizada uma história adaptada, tendo como principal objetivo que as crianças dessem prosseguimento à mesma. Para que as crianças compreendessem as características do animal, mostramos um *power point*. Por fim, construíram a andorinha através da técnica da dobragem, e para finalizar este animal realizou-se a construção da mesma utilizando o decalque das mãos das crianças; O projeto foi concluído com dois animais aquáticos, sendo estes o peixe - palhaço e o peixe-anjo. Recorreu-se a um vídeo para as crianças aprenderem sobre o habitat destes dois animais. Com efeito, através da técnica da pontilhagem decoraram um dos peixes (que escolheram) e simultaneamente, decorreu um jogo de matemática onde as crianças realizaram somas e subtrações simples e foram capazes de associar a quantidade ao número.

De salientar que durante a fase das pesquisas, cada criança escolheu qual o animal que queria pesquisar, bem como qual “temática” das cores (cores neutras, primárias, secundárias, frias, quentes e formação do arco-íris).

#### **1.4.3.5. Avaliação/Divulgação do Projeto**

Nesta última fase foi feita uma avaliação que tinha como objetivo “a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreadajuda, a qualidade da pesquisa das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (ME, 2012, p. 17). Segundo as OCEPE, a avaliação feita pelas crianças é o princípio basilar da atividade educativa para o educador, uma vez que, este deve refletir sobre a progressão de aprendizagens que cada criança alcança (ME, 1997). A avaliação efetuada pelo educador é um elemento substancial no processo educativo pois, “implica uma tomada de consciência da ação, 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 de 10 de outubro), é importante referir que “o valor da avaliação não está no instrumento em si mas no uso que dele se faça” (Méndez, 2001, p. 91).

Com a avaliação do projeto, concluímos e refletimos que foi fundamental dialogar e interagir com as crianças, tornando-as um sujeito ativo na realização do mesmo. Deste modo, foi possível dar resposta às dúvidas suscitadas, criando-se situações de reflexão sobre a temática abordada.

No que concerne à avaliação do projeto, as crianças mostraram-se empenhadas ao longo deste, demonstraram interesse e empenho em todas as avaliações realizadas no final das atividades. Através dos diálogos todas queriam participar e mostrar as pesquisas realizadas em casa, referindo no final o que tinham aprendido durante o projeto.

A fase de avaliação e divulgação é fulcral para que, as crianças façam uma síntese da informação adquirida, assim, preparamos uma exposição para toda a comunidade educativa, uma vez que, “esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (ME, 2012, p. 17).

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 93), “esta democratização da informação, além de exercer um importante papel na distribuição do poder, possibilita a circulação de conhecimentos sobre o que acontece em cada grupo, com cada criança

(...) desse modo as famílias (...) podem acompanhar os projetos e participar neles”. Aquando ocorre a divulgação e avaliação é uma “espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (ME, 2012, p. 17).

Neste âmbito, as crianças têm a oportunidade partilhar todos os conhecimentos o que proporciona um momento de aprendizagem e de sentimento de realização pelo trabalho desenvolvido. Assim, a exposição (cf. Apêndice 7) foi uma mais-valia, uma vez que a família das crianças teve, naquele momento, a perceção de toda a entrega dos seus educandos. É na avaliação que o educador tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática e, assim, formular novas hipóteses.

### **1.5. Considerações**

Durante a prática educativa supervisionada houve uma necessidade de refletir, constantemente, sobre todas as ações realizadas. Este processo de reflexão fez-me (re)pensar na minha identidade enquanto futura profissional de educação. Os receios e inseguranças foram aperfeiçoados através de reflexões ao longo de toda a prática educativa, contando com o constante apoio da educadora cooperante, da supervisora institucional e díade de formação. Este fator tornou-se num elemento essencial para o progresso do meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois “a formação não se constrói a partir de uma simples acumulação de saberes, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Cardona, 2006, p.71).

Com o decorrer da prática educativa, o nível de relacionamento com o grupo de crianças foi progredindo. Nesta fase final, as crianças já tinham construído uma relação afetiva e pedagógica com a díade de formação, interagindo de forma positiva. Em EPE é indispensável que as crianças desenvolvam as suas capacidades de relacionamento. Com efeito, Spodek e Sarancho (1998) afirmam que, a qualidade das interações entre educador e criança podem ser mais importante que as práticas institucionais. Para que este ambiente relacional decorresse de forma positiva foi

imprescindível criar um ambiente favorável, fomentando oportunidades de aprendizagem, num envolvimento estimulante, tendo em consideração todas as necessidades para o desenvolvimento da criança.

Todo o processo formativo constituiu um momento de aprendizagem e de evolução, dando especial relevância a esta última etapa da Metodologia de Trabalho por Projeto. O educador é detentor de uma multiplicidade de tarefas, na planificação de um projeto, na execução das suas atividades, e essencialmente na importância da improvisação. Neste sentido, as planificações são elaboradas com as crianças considerando, sempre, o interesse das mesmas, sendo alteradas e adaptadas sempre que for pertinente, tornando o profissional de educação um facilitador e mediador do processo de ensino e de aprendizagem. Posto isto, a criança deve ser encarada como um agente ativo, e nesta metodologia esta “é encarada como um ser competente e capaz, um pequeno investigador que quer descobrir o mundo” (ME 1998, p. 19).

Com o decorrer do projeto, o par pedagógico tentou estruturar as atividades recorrendo, sempre que possível, às diferentes áreas de conteúdo e domínios patenteados nas OCEPE. De relevar que as atividades são um “conjunto de experiências com significado” para as crianças. Desta forma, estas devem estar interrelacionadas entre si com o intuito de dar “coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (ME, 1997, p. 93).

O domínio da **matemática**, pertencente à área de conteúdo de Expressão e Comunicação foi uma das áreas abordadas durante o projeto “As Cores”. Neste sentido, foram desenvolvidas atividades relacionadas com padrões, formas geométricas, contagem oral, contagem de objetos e formação de conjuntos, tendo sempre em consideração o nível cognitivo que cada criança se encontrava. De acordo com Moreira e Oliveira (2003, p. 22), as atividades supracitadas referentes ao domínio da matemática são basilares para as futuras aprendizagens que contribuem para uma visão da “matemática integrada nas várias áreas intelectuais e vivenciais”. De salientar que a exploração matemática deve ser desenvolvida de forma informal e lúdica, para as crianças descobrirem a presença do número e aplicarem o conhecimento intuitivo observando e interpretando o mundo à sua volta. A

matemática encontra-se em todo o lado, sendo feita a relação com as restantes áreas do conhecimento (*ibid.*, p. 23).

O domínio da **linguagem oral**, pertencente à área de conteúdo à área de conteúdo de Expressão e Comunicação foi um domínio bastante presente nas atividades desenvolvidas. Foram proporcionados momentos que despoletaram a aquisição de competências do domínio da linguagem oral. Desta forma, promoveu-se a leitura e exploração de diversos álbuns narrativos e poéticos. O jogo do novelo foi também elaborado, o grupo estava em círculo e uma criança (que segurava o novelo) iniciava uma história e quando o novelo passava para outra criança, esta tinha de dar continuidade à história. De referir que, esta atividade surpreendeu tanto a díade como a educadora cooperante, tanto pela criatividade das crianças, bem como o fio condutor que deram à história. Neste seguimento, e em conjunto com o meu par pedagógico, recorreremos constantemente à leitura de histórias infantis. Com efeito, Bettelheim (1980) afirma que esta estratégia permite desenvolver competências linguísticas na criança, nomeadamente a nível lexical, morfológico e sintático, desenvolvendo a criatividade e imaginação, enriquecendo as mais diversas experiências do quotidiano.

O domínio da **expressão motora, dramática, plástica e musical**, pertencente à área de conteúdo de Expressão e Comunicação, particularmente, a dança, a música e a plástica, foram áreas que tentamos estimular. De acordo com Kuhmerker (s.a, citado por Peery, 2002), a aprendizagem de canções promove a aquisição de vocabulário e auxilia na associação das palavras a uma diversidade de experiências linguísticas. Através da dança as crianças desenvolveram a destreza e motricidade, mas sobretudo criaram consciência do corpo, do espaço e dos movimentos. A expressão plástica foi o domínio artístico mais utilizado, particularmente o desenho. De acordo com Derdyk (2004), quando a criança representa graficamente realiza um exercício mental, emocional e intelectual do significado que afere às suas representações. As OCEPE, também preconizam que o “desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocultar o tempo” (ME, 1997, p. 61). É de responsabilidade do educador tornar esta uma atividade educativa intencional e fundamentada.

Por último, mas não menos relevante, a **Área de Formação Pessoal e Social** também foi uma área explorada. A aprendizagem cooperativa deve ser desenvolvida desde cedo, daí a importância de promover o desenvolvimento de competências sociais pelas crianças. Determinadas aprendizagens como saber ouvir, respeitar o outro, esperar, aceitar as diversas opiniões de outrem são fundamentais para o desenvolvimento pleno e integral de uma criança (Lopes & Silva, 2012). O diálogo, onde existe a partilha e aceitação de diferentes opiniões foi um aspeto crucial em diversos momentos na sala de atividades. Num determinado momento foi necessário refletir e intervir sobre o comportamento das crianças<sup>3</sup>, com o intuito destas aprenderem a respeitar o outro, a pronunciarem-se sobre as suas opiniões, tomando decisões e resolvendo problemas (Spodek & Saracho, 1998). As crianças começaram a interagir de forma positiva, tornando-se interdependentes e respeitando o outro, esta atitude é crucial para o desenvolvimento de qualquer projeto.

O sucesso do projeto “As Cores” deveu-se essencialmente a este processo de compreensão e promoção de momentos de respeito nas diversas relações e da importância de saber trabalhar em grupo.

---

<sup>3</sup> Esta intervenção irá ser detalhadamente explicada na experiência chave denominada de: “Compreender (o comportamento) para prevenir!”

## **Capítulo II – Contextualização e itinerário formativo no 1.º CEB**

O presente capítulo destina-se à caracterização geral da instituição de estágio, da turma, do ambiente educativo e das práticas da professora cooperante do processo formativo, na qual foram desenvolvidas intervenções no contexto do 1.º CEB. De salientar que, o meio de inserção é influenciado pelo desenvolvimento humano e depende das constantes interações a nível pessoal estabelecidas (Portugal, 1992).

### **1.1. Caracterização geral do agrupamento**

De acordo com a perspetiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner, é de evidenciar a relevância e influência do ambiente para o desenvolvimento humano, no sentido de compreender que, o contexto em que qualquer individuo se insere, pode promover, ou pelo contrário, inibir o seu crescimento (Papalia, Olds & Felman, 2001). Neste sentido, é crucial conhecer o meio socioeconómico e cultural que o agrupamento de escolas está inserido, com o intuito do docente adaptar e reforçar a sua intencionalidade educativa.

O agrupamento de escolas ao qual pertence a instituição, em que desenvolvi a minha prática educativa supervisionada é composto pela Escola Básica (Escola Sede), catorze escolas do 1.º CEB e dez JI, estando localizadas em nove freguesias do centro do país.

A população que frequenta o agrupamento localiza-se num contexto socioeconómico e cultural desfavorecido, o que fomenta o risco de insucesso e abandono escolar. Nesse âmbito, o agrupamento dispõe de uma oferta curricular diferenciada para colmatar esses obstáculos, com o intuito de conceber alternativas propiciadoras de igualdade social.

O agrupamento encontra-se numa zona, essencialmente rural, onde a maior parte dos habitantes se dedica à agricultura de subsistência e os restantes dedicam-se a trabalhos ligados ao pequeno comércio e à indústria. O meio é composto por zonas de carência estrutural, particularmente, bairros sociais.

Relativamente às freguesias que incorporam este agrupamento, essas são detentoras de um considerável património arquitetónico, cultural e tradicional.

## **1.2.Caracterização da instituição**

A instituição onde decorreu o meu processo formativo situa-se numa zona rural e pouco desenvolvida, edificada na periferia de uma cidade do centro do país. O horário da turma obedecia a três rotinas: de entrada, de saída e de lanche. As rotinas da entrada eram realizadas às 09.00h, depois do lanche da manhã às 11.00h e depois ao almoço, às 14.00h. Relativamente às rotinas de saída, procediam-se depois do lanche da manhã, ou seja às 10.30h, antes do almoço, às 12.30h e no final das aulas, nomeadamente, às 16.00h. Estas rotinas do lanche ocorriam pela parte da manhã (entre as 10.30h e as 11.00h) dentro da sala de aula, e da parte da tarde no pátio exterior (entre as 16.00h até as 16.30h).

A instituição integra a valência de 1.º CEB, cujo horário de funcionamento é compreendido entre as 07.30h e as 19.00h. Esta apresentava duas turmas mistas (1.º/4.º anos e 2.º/3.º ano), resultando num total de 33 alunos.

A instituição ostenta duas salas de aulas distribuídas por dois pisos, uma sala destinada às Atividades Extra Curriculares (AEC) e às Atividades de Tempos Livres (ATL), um refeitório com cozinha, uma sala de professores<sup>4</sup>, duas salas com arrumos e um espaço amplo exterior. No que concerne à segurança dos intervalos, existem auxiliares de ação educativa com o propósito de prestarem cuidados aos alunos no que necessitassem.

---

<sup>4</sup> Para facilitar a leitura do relatório de estágio, a partir deste momento, ao mencionar a palavra professor refiro-me a professor(a), bem como quando mencionar aluno refiro-me também a aluno(a). Assim, pretendo salvaguardar a diferenciação de género, tendo consciência da importância de utilizar ambos.

O acesso à escola é bastante perigoso, uma vez que se os alunos necessitarem de se deslocar a pé, têm de circular por estradas sem bermas e de constante movimento.

Os recursos humanos da instituição eram constituídos por duas professoras com duas turmas atribuídas e duas profissionais de apoio educativo.

No que respeita às atividades extracurriculares, os alunos tinham a oportunidade de frequentar aulas de Inglês, de Expressão Físico-Motora, e ainda como oferta complementar e do Ensino Experimental das Ciências.

### **1.3.Caracterização da turma**

A turma na qual realizei a prática pedagógica era constituída por um grupo heterogéneo de treze alunos e dois anos de escolaridade. Deste grupo, sete alunos frequentavam o 1.º ano (quatro do sexo feminino e três do sexo masculino), com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. O 4.º ano era composto por seis alunos (um do sexo feminino e cinco do sexo masculino), com idades compreendidas entre os nove e dez anos. Acresce referir que todos os alunos frequentaram a valência da EPE e detinham nacionalidade portuguesa.

Os alunos do mesmo ano de escolaridade tinham em comum algumas características sociais e cognitivas, todavia cada criança é um ser único, detentora dos seus próprios interesses, motivações, capacidades e necessidades. Neste âmbito, todos os alunos devem ser considerados “como uma pessoa única, traçando objectivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir” (Papalia, Olds & Seldman, 2001, p. 277).

As informações que obtive sobre as características da turma resultaram, fundamentalmente, da observação da mesma e de diálogos contantes com a orientadora cooperante. Devido à inexistência do Projeto Curricular de Turma (PCT), não foi possível consultar a informação respeitante às aprendizagens do grupo turma, bem como as intencionalidades e estratégias educativas. A observação foi um fator

crucial para caracterizar o grupo de alunos, uma vez que, só assim foi possível refletir sobre as melhores metodologias e estratégias que auxiliassem e se adequassem às aprendizagens dos mesmos.

Como foi referenciado anteriormente, a turma era heterogénea, e, desta forma, foi indispensável desenvolver uma diferenciação de metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem pela docente, com o intuito de responder de forma adequada a todos os elementos da turma. Genericamente os discentes demonstravam empenho, eram participativos, interessados e membros ativos em todo o processo de aprendizagem.

Ao longo do processo formativo foi possível conhecer os elementos da turma, bem como as suas preferências, capacidades e dificuldades. Este conhecimento, por parte do docente, é relevante no processo de ensino e de aprendizagem. A interação entre um profissional de educação e os seus alunos incita a um desenvolvimento a nível social, afetivo e cognitivo.

No que respeita aos alunos do 1.º ano, a maioria destes tinha capacidade para acompanhar as Metas Curriculares de Português, de Matemática e as Metas de Aprendizagem de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. De evidenciar que também acompanhavam de forma positiva o Programa de Português do Ensino Básico, o de Matemática e o Programa de Estudo do Meio. Assim, os constituintes da turma atingiam as competências decretadas nos documentos, no entanto existiam diferenças ao nível de construção e aquisição de aprendizagens. Este ano de escolaridade era bastante ativo e dinâmico, todavia demonstravam dificuldades em permanecer concentrados no desenvolvimento de algumas atividades.

Os alunos do 4.º ano tinham em comum algumas características sociais, cognitivas e psicomotoras, porém cada criança tem necessidades e interesses diferentes. Neste sentido,

“(…) a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo, encará-la como sujeito e não

como objeto, o que indica que respeitar e valorizar as características individuais da criança e a sua diferença constitui a base de todo o processo educativo” (ME, 1997, p. 19).

Tendo em consideração as observações diretas realizadas, constatou-se que, no que respeita à área curricular de Português, existiam algumas carências a nível do domínio da escrita, ou seja, dificuldades que precisavam de ser colmatadas. Na área da Matemática alguns discentes apresentavam dificuldades, enquanto para outros era a área considerada a preferida. De considerar que os alunos se demonstravam mais curiosos, motivados e empenhados por temas relacionados com Estudo do Meio.

Na turma onde ocorreu o processo de observação não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), existia sim, a discrepância entre conhecimentos e a capacidade de integração de saberes por parte de algumas. A professora cooperante tentou sinalizar um aluno do 4.º ano para atividades de acompanhamento pedagógico, por ter dificuldades de aprendizagem acentuadas, por não acompanhar os programas e metas curriculares/de aprendizagem e não atingir as competências estabelecidas no documento referido. No entanto, o encarregado de educação do educando não aceitou que este tenha dificuldades.

Considerando a diversidade existente entre competências, níveis de desenvolvimento e interesses evidenciados pelos discentes, os docentes devem primar por desenvolver uma pedagogia diferenciada, com o intuito de oferecer as mesmas condições de sucesso a todos. Esta diferenciação deverá ocorrer através da diversificação das metodologias de ensino e de aprendizagem, como de avaliação, presumindo que os alunos precisam de seguir trajetórias diferenciadas, alcançando o sucesso educativo global (Pacheco, 2008).

A autonomia, numa turma heterogénea é uma competência imprescindível a desenvolver, para que as aulas decorram num ambiente propício à aprendizagem. A professora cooperante executou um ótimo trabalho no que concerne ao desenvolvimento da autonomia, pois a promoção desta integrou-se desde o início das suas práticas. Esta deve ser potenciada de forma gradual e coadjuvada pelo docente. Neste âmbito, foi notório, através da observação, o desempenho a este nível nos

alunos do 4.º ano, sendo que, durante o período de lecionação, esta característica conquistada pelos mesmos tornou-se uma mais-valia, sendo que, por vezes, alguns já tinham terminado as suas tarefas e conseguiam permanecer no seu lugar sem interromper, realizando trabalhos que não tinham concluído outrora.

Como foi mencionado anteriormente, a turma era bastante ativa, dinâmica e participativa, e, por esse motivo, nem sempre conseguia permanecer concentrada durante o desenrolar de algumas atividades. Com efeito, foi fundamental relembrar as regras de sala de aula, uma vez que todos queriam participar ao mesmo tempo sem aguardar a sua vez de falar.

Genericamente, a turma demonstrava ser recetiva a novas experiências de aprendizagem e expressava interesse em participar de forma ativa e constante nas atividades diversificadas, apresentando empenho em concretizar as tarefas propostas e com poucos pontos desestabilizadores.

## **1.4. Organização do ambiente educativo**

### **1.4.1. Caracterização do espaço**

A sala de aula da turma onde desenvolvi a minha prática educativa era bem iluminada com luz natural e as suas dimensões eram consideráveis, tendo em conta o número de elementos da turma (cf. Apêndice 8). Numa das paredes da sala estavam afixados *placards* de cortiça com materiais didáticos provenientes dos manuais escolares e dos trabalhos realizados pelos discentes relativos aos conteúdos abordados. Neste sentido, os alunos sentem-se valorizados quando os seus trabalhos estão expostos, pois permitem reconhecer uma evolução na aquisição de conhecimentos (Arends, 1999; Oliveira-Formosinho, 2008).

A sala de aula possuía dois armários, onde eram guardados materiais de índole pedagógico-didática elaborados pelo grupo turma e pela docente. Os recursos didáticos encontrados nos armários eram sólidos de madeira, Material Multibásico –

MAB, ábacos, geoplano, material escolar que cada aluno levava no início do ano escolar, bem como *dossiers* individuais, onde a turma arquivava os trabalhos realizados durante o período letivo.

Na sala estavam dispostas quinze mesas, incluindo a mesa da docente, sendo que essa disposição considera-se tradicional, uma vez que se encontrava em filas e colunas (Arends, 2008). A sala também era constituída por mais três mesas que suportavam o computador, algum material escolar e o leite fornecido pela escola. As mesas, com dois lugares, estavam dispostas por filas de três ou quatro elementos, sendo que em cada mesa estava colocado apenas um educando, com a exceção de uma mesa, onde a docente juntou um aluno do 1.º e 4.º ano devido a problemas de foro distrativo. A disposição por filas é “a formação mais tradicional”, pois “esta formação é a mais adequada a situações em que o professor quer a atenção focalizada numa direcção, nele, por exemplo, durante a exposição de um tema” (Arends, 1999, p. 94). Acresce referir um aspeto negativo, relativamente à forma como estavam colocadas as cadeiras e mesas, sendo que não estimulavam o debate de ideias nem atividades em pequenos grupos. Todavia, esta disposição tornava-se flexível quando existia a necessidade de modificar o espaço, conforme as atividades a desenvolver. A disposição das mesas pode melhorar o desempenho e desenvolvimento dos discentes, sendo que, é importante que o docente seja “flexível na colocação das carteiras e das mesas no agrupamento de alunos” (*ibid.*, p. 79). Neste sentido, o profissional de educação deve estimular o aluno que se encontra num processo de amadurecimento, na denominada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e deve contribuir, de forma significativa, para o seu desenvolvimento. A designação ZDP foi concebida por Vigotsky, onde este defende que “ (...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vigotsky, 1999, p. 112). Neste sentido, e considerando a ZDP da criança, é função do docente (pessoa com mais competência) auxiliar o discente nos processos que ainda se encontram em maturação.

Na sala existia um espaço destinado a tarefas específicas, designado de “Cantinho da Leitura” (cf. Apêndice 9), pelo que este local estava reservado a momentos de leitura, bem como de diálogo com o grupo turma. Durante o período de intervenção, este espaço foi utilizado para trabalhar outras áreas disciplinares, tais como, a introdução de conceitos das diferentes áreas curriculares, jogos, visualização de vídeos, dramatizações e audição de músicas. De acordo com Arends (1999), a forma como o espaço é organizado influencia a comunicação entre professores e alunos.

#### **1.4.2. Caracterização da professora cooperante**

A professora cooperante teve um grande impacto na nossa formação, uma vez que através das condições, oportunidades e da orientação da prática profissional que facultou, instituiu em nós, a ligação entre a teoria e prática no ensino. Neste sentido, e com o propósito de delinear um perfil inerente a todos os profissionais de educação do ensino público em Portugal, através do Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, foi decretado o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico e secundário. De acordo com o documento é de evidenciar a importância do docente promover aprendizagens integradas e integradoras, articulando a teoria e a prática; estabelecer uma relação de nível pedagógico, pautada pela qualidade, com os discentes; executar a sua profissão tendo em consideração o contexto da comunidade educativa em que está inserido, e analisar de forma sistemática a sua prática, bem como uma contante cooperação com os restantes profissionais de educação.

As aulas da professora cooperante regiam-se, na sua maioria, por práticas centradas no ensino tradicional. Neste sentido, a comunicação destinava-se de professora para aluno de uma forma expositiva. Todavia, Sebarroja (2001, p. 12) defende que a nova cidadania obriga a uma “ participação mais activa dos alunos no processo de aprendizagem”. Efetivamente, o professor deve proporcionar experiências com significado para os alunos, considerando que, “o factor chave na aprendizagem não reside na quantidade de conteúdos aprendidos, mas no grau de

significatividade com que os alunos os aprendem e no sentido que lhes atribuem” (Coll, 2008, p. 123).

No que respeita ao comportamento dos discentes, a docente cooperante detinha um controlo disciplinar perante o comportamento dos mesmos. Assim, quando ocorriam momentos de conflito entre alunos, a docente fazia a sua gestão de forma adequada, retirando o discente da sala de aula e dialogava individualmente com o mesmo, com o intuito de compreender o seu comportamento, aplicando as medidas necessárias. Considero que a ação pedagógica era pautada por um clima positivo e de confiança entre os intervenientes, tornando as tarefas mais agradáveis para todos. Neste sentido, a criação de um clima favorável “é um factor fundamental para o sucesso de qualquer organização social” (Franta, 1985, citado por Jares, 2002, p. 94). Neste âmbito, o ambiente da sala de aula influencia a predisposição dos alunos para aprender (Arends, 1999).

É imprescindível criar nos alunos expectativas positivas, pois as negativas prejudicam os alunos “baixamente expectados que recebem tratamento mais negativo dos professores e conseqüentemente apresentam um desempenho mais baixo” (Oliveira, 1992, p. 69).

As crianças devem ser olhadas como se fossem capazes de mudar o mundo e um profissional de educação deve transmitir e acreditar que os seus alunos são capazes de mover o planeta. Podendo aludir-se a Oliveira (1992), os educandos que os docentes criam expectativas positivas têm uma melhor perceção de controlo da situação, pois recebem mais *feedback*, e por essa razão esforçam-se por obter bons resultados, enquanto os alunos que os docentes criam expectativas negativas caem mais facilmente no desânimo. Neste sentido, altas expectativas geram um alto desempenho, e os professores que não acreditam que os seus alunos são capazes, acabam por comprometer, de forma negativa, o desempenho dos mesmos. É fundamental motivá-los pois não há aprendizagem sem motivação e a “eficácia da aprendizagem está na proporção directa da motivação do indivíduo” (Moysés, 1995, p. 41). De acordo com Nérici (1968, citado por Moysés, 1995) é indispensável ser capaz de motivar e “construir comunidades de aprendizagem produtivas e motivar os

alunos para se envolverem em actividades de aprendizagem são os maiores desafios do ensino” (Arends, 2008, p. 152). Os docentes devem de ser capazes de incentivar seus discentes a aprenderem e a compreenderem todos os processos, motivá-los e fazer com que estes sintam prazer em aprender. Se um profissional de educação der o melhor de si, as aprendizagens irão ser marcantes e irá criar-se um ambiente de aprendizagem bastante positivo, significativo e estimulante. Ser professor é “fazer com que as situações sejam significativas, surpreendentes e estimulantes para os alunos, a ponto de motivá-los a despende o esforço que a construção de uma motivação mais elaborada sempre exige” (Énricone, 2004, p. 32).

Apraz-se realizar referência a Santos (1991) que afirma que, um professor tem poderes de Pigmaléon pois auxilia a desenvolver nas crianças a confiança em si e contribui, também, para despoletar a vontade e curiosidade de aprender, incitando a um crescimento pleno.

A docente colocava em prática a estratégia do trabalho em grupos/pares com o intuito de apresentarem os trabalhos aos restantes elementos da turma. Neste sentido, a apresentação promovia competências de oralidade, de estruturação do pensamento e de organização e discussão de ideias (Arends, 2008). É fundamental, desde cedo, inculcar nas crianças e alunos a vontade de trabalhar em grupo, em prol de um objetivo comum, uma vez que, o trabalho cooperativo promove a socialização, a partilha de competências, o saber ouvir e a aceitar opiniões diferentes. Trabalhar em equipa é ser parte de um todo. Com efeito, Pato (1995, p. 9) defende que “o trabalho de grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento”, já que com o “trabalho de grupo é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimentos cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e da ação, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências.”

#### **1.4.Descrição de um percurso traçado por palavras**

O presente subcapítulo pretende apresentar uma análise reflexiva do percurso educativo ao longo da prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB. Nesta linha

de raciocínio, é crucial refletir constantemente, tendo sempre em consideração a melhoria das teorias pessoais e subjetivas que incorporam a sua ação, tentando sempre melhorá-la (Oliveira & Serrazina, 2002).

### **1.5.1. Primeira fase: observação integração**

A primeira etapa concretizou-se entre os dias 27 de outubro e 12 de novembro de 2014, e teve como principal objetivo observar todo o contexto educativo, bem como os recursos e interações. A observação permite compreender os contextos, pessoas e as relações que ocorrem. O processo “de observação do professor é o seu principal meio, se não o único, de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos” (Estrela & Estrela, 1978, p. 57).

Esta fase permitiu observar a dinâmica da turma, qual o papel da docente cooperante, as relações pedagógicas entre alunos-alunos e alunos-docente, bem como, identificar quais as necessidades e interesses de cada discente com o intuito do trio pedagógico definir quais as áreas de intervenção prioritárias.

Através deste período de observação foi possível perceber as dificuldades de um aluno, como já foi referenciado anteriormente, que recebia apoio individual de uma professora de apoio educativo para colmatar as suas dificuldades. Esse aluno estava situado na fila da frente para receber um apoio mais individualizado por parte da professora cooperante.

A docente utilizava o manual escolar diversas vezes, bem como algumas fichas de trabalho. Os manuais escolares eram um dos recursos prediletos da professora cooperante, e segundo esta, os encarregados de educação demonstravam interesse que os seus educandos os utilizassem.

Relativamente à estratégia de correção das tarefas, esta era feita com a seleção das respostas de alguns alunos, sendo que era selecionada uma resposta para ser escrita no quadro. De referir que, a professora cooperante solicitava que os alunos explicassem como tinham feito o exercício e porque o tinham elaborado daquela

forma. Com efeito, a correção conjunta incita a momentos de partilha e debate entre os elementos da turma, permitindo que estes percecionem e respeitem diferentes opiniões e estratégias (Freitas, 2003).

### **1.5.2. Segunda fase: intervenção no contexto educativo**

A segunda etapa teve a duração de nove semanas e ocorreu no período compreendido entre 17 de novembro e 28 de janeiro. Esta fase ficou marcada por uma intervenção gradual, pela elaboração de planificações e pela responsabilidade na preparação da planificação e conseqüente intervenção. O ato de planificar tem como propósito orientar o docente e a sua ação futura, desta forma permite “prever o modo como vai decorrer a acção que vamos implementar” (Diogo, 2010, p. 64), apesar de esta ser flexível.

As planificações foram sempre realizadas pelo trio pedagógico, onde cada elemento ficou responsável por lecionar uma disciplina por dia, tendo como base as planificações mensais do agrupamento. As planificações eram definidas em reunião de agrupamento e cada professor ficava responsável por utilizar as estratégias que achasse mais pertinente e eficaz. O facto de ter elaborado as planificações em conjunto com as minhas colegas de estágio foi vantajoso, pois houve uma partilha de conhecimentos, não descurando que as planificações ficaram com mais qualidade, pois diferentes propostas promovem resoluções mais apropriadas. As reflexões, também, foram coadjuvadas pelas minhas colegas de estágio e professora cooperante. Podendo aludir-se a Zeichner (1993) é essencial que durante a formação inicial de professores, os seus formadores auxiliem os formandos a melhorar a forma como ensinam, progredindo com o tempo, com o intuito de se responsabilizarem pelo seu desenvolvimento profissional. Spodek e Sarancho (1998) corroboram com esta opinião, na medida em que, para promover um ensino de qualidade é necessário ter uma comunicação sincera com o objetivo de atingir os objetivos pedagógicos.

Um fator a ter em conta ao elaborar a planificação da aula é a avaliação dos progressos e dificuldades dos constituintes da turma. Durante esta fase tentámos

obter, sempre que possível, *feedback* dos alunos primando por um discurso motivador e positivo. Efetivamente, com as planificações elaboradas, tornou-se possível proporcionar experiências de aprendizagem significativas, recorrendo sempre que possível à interdisciplinaridade para incrementar uma interligação entre vários conteúdos.

A intervenção ficou marcada pela criação de personagem fictícia, o “Zbiriguidófilo” (cf. Apêndice 10). Esta personagem teve um carácter indutor e surgiu para despoletar a curiosidade dos discentes sobre os conteúdos a ser abordados. A personagem acompanhou a turma durante o processo da prática educativa supervisionada, assim, todas as semanas os alunos recebiam uma carta onde era facultado um *feedback* sobre o comportamento destes, bem como quais os conteúdos a serem lecionados durante a semana. Esta personagem foi, durante a prática educativa supervisionada, imaginada pelos educandos, uma vez que a desconheciam fisicamente, apenas foi dada a informação de onde morava, nas ilhas Sandwich. Foi inexplicável o facto de em todas as aulas os alunos questionarem-nos se o “Zbiriguidófilo” tinha mandado uma carta e de quererem verificar o correio (foi construída uma caixa com o propósito dos alunos receberem o correio mandado pela personagem fictícia). De acordo com Cordeiro (2010), as crianças gostam de imaginar e de entrar num mundo de fantasia, o que estimula a inteligência e o pensamento abstrato.

O processo formativo foi uma fonte de enriquecimento para mim enquanto futura profissional de educação. A ação pedagógica foi, como já mencionei, um desafio constante, uma vez que foi necessário envolver todos os alunos para evitar que a linguagem, metodologia e conteúdos se tornassem inatingíveis, não obstante o facto de ser uma turma com um 1.º e 4.º ano.

Durante a intervenção eu e as minhas colegas de estágio tentamos, dar resposta às necessidades de todos, não descurando o facto de ser uma pressão lecionar para o 4.º ano, uma vez que há um programa a cumprir e um exame no final do ano letivo. Com efeito, as planificações foram realizadas para ambos os anos de escolaridade, não esquecendo os diferentes ritmos de aprendizagem, a motivação dos

discentes e teve como intuito “organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes (...) [que estimulassem] o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um” (Alarcão, 2001, p. 11). De salientar que, a diferenciação pedagógica permitiu considerar os distintos ritmos de aprendizagem, à heterogeneidade do grupo e à aprendizagem colaborativa, com o intuito de promover o desempenho escolar (Arends, 2008). É de evidenciar o esforço em melhorar a planificação, nomeadamente, no tempo previsto das atividades e estratégias que cada ano de escolaridade precisava, uma vez que foi o primeiro contacto com uma turma de 1.º CEB heterogénea. Estas dificuldades foram diminuindo no sentido em que tentava procurar informações que permitiam ampliar o conhecimento sobre o funcionamento da turma.

Considerando que a construção do conhecimento se efetua de forma incorporada e esta deve ser perspectivada como um processo holístico promovendo uma “integração de todas as vertentes do currículo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, Parte II, Ponto 2, Alínea e), o trio pedagógico recorria à transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, com o intuito de interligar os diversos conteúdos do saber. Neste seguimento, a componente de transdisciplinaridade dos domínios esteve presente nas planificações elaboradas, e para que tal ocorresse, foi essencial ter em consideração os recursos e estratégias usadas para que a turma estivesse envolvida em todo o processo de ensino e de aprendizagem.

### **1.5.Considerações**

O desenvolvimento de aprendizagens durante o período referenciado, promoveu a construção de um autoconhecimento mais profundo e de uma postura crítico-reflexiva. Neste âmbito, atribuo um grande destaque à formação inicial, considerando que foi através desta que construí, conscientemente, competências a nível profissional, emocional e pessoal. A importância das competências mencionadas influenciou a dinâmica relacional estabelecida pelos atores educativos (Nóvoa, 2002).

Considerando que, o profissional de educação “deverá contar com o máximo de estratégias didáticas que lhes permitam uma actuação diversificada e flexível” (Borrás, 2001, p. 281), perspectivando que foram desenvolvidas competências a nível da gestão do currículo, no sentido de integrar os interesses, níveis de desenvolvimento e necessidades das crianças. De relevar que, tentámos inovar e facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, utilizando estratégias, materiais e recursos lúdicos e diversificados (cf. Apêndice 11). Quando se utiliza o jogo como um elemento educativo o docente promove o desenvolvimento de ambientes propícios à aprendizagem, levando o aluno a divertir-se e a organizar o seu próprio pensamento (Costa & Cunha, 2007). Efetivamente, estes ajudam na motivação dos discentes e na construção de conhecimentos.

Com este percurso formativo tenho perceção da importância da participação ativa das crianças em todo o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a constante preocupação de prestar atenção não só a nível de grupo, mas também a nível individual. Tendo, ainda, como referência Vasconcelos (2007), a diferenciação pedagógica prevê que sejam facultadas diversas experiências de aprendizagem que contribuam, de forma significativa, para uma igualdade de oportunidades. Neste sentido, é crucial ter em consideração as motivações, necessidades e expectativas, não descurando a importância de promover a autonomia para o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança (Oliveira-Formosinho, 2002). Com efeito, é papel do professor identificar e estimular a ZDP do aluno, considerando os interesses do mesmo, tornando-se fundamental para compreender o valor do indivíduo. Desta forma, quando o profissional de educação parte dos interesses dos alunos confere significado às suas experiências, circunstância essencial para a construção de conhecimentos significativos, por parte dos constituintes da turma.

Durante o período de estágio incitei a um clima afetivo com as crianças, tanto no interior, como no exterior, tendo como base um relacionamento pedagógico, sincero e amigável. Para Ferreri (2004), no 1.º CEB, a relação entre professores e alunos necessita de mais afeto, tendo em consideração que a escola é a extensão do lar. Pereira e Gonçalves (2010) acrescentam que, a relação de afeto influencia de forma positiva todo o processo de aprendizagem.

Saber trabalhar em grupo foi uma das estratégias promovida tanto a pares como em pequenos grupos, pois tal como Dean (2000) preconiza, o processo de ensino e de aprendizagem é facilitado através de constantes interações com outros elementos. Desta forma, os alunos tentavam dar o seu melhor nos trabalhos de grupo e na partilha de recursos, discutindo e resolvendo os problemas que surgiam, promovendo o saber ouvir e o respeito por opiniões diferentes.

Importa referir que o supervisor institucional e a professora cooperante contribuíram de forma significativa para a construção de conhecimentos e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, já que promoveram a mobilização de saberes importantes para a prática educativa. A relação baseou-se no respeito mútuo, na entreajuda acompanhada de constantes reflexões, sendo que a professora cooperante teve um papel essencial ao auxiliar o trio pedagógico na articulação entre a teoria e a prática.

Em conclusão, “a prática pedagógica constitui-se também como um momento de auto-descoberta, de alteração de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional” (Mesquita-Pires, 2007, p. 135), proporcionando uma compreensão da realidade do 1.º CEB, pois nem tudo o que se planifica é realizado, sendo imprescindível recorrer à improvisação, tendo em consideração as necessidades dos elementos da turma.

Em suma, “não existe desenvolvimento curricular sem desenvolvimento profissional docente” (Stenhouse, 1975, citado por Leite, 2010, p. 31), sendo que, a evolução profissional desenvolve-se e transforma-se através de um progresso profissional contínuo. Assim, apesar das aprendizagens enriquecedoras que este processo formativo incitou, o meu percurso está longe de terminar, pois a formação não se conclui apenas com a finalização de um curso (Nóvoa, 2002).

## **PARTE II – Experiências-chave**



### **Capítulo III- Experiências-chave em EPE**

#### **1. A magia das histórias**

##### **1.1. A importância da literatura para as crianças**

É através das histórias que a criança enriquece a sua imaginação, amplia o seu vocabulário, desenvolvendo o seu pensamento lógico e abstrato. A literatura infantil potencia o desenvolvimento da linguagem, estimulando a memória e o espírito crítico (Mata, 2008). Botelho (1971) corrobora nesta opinião, na medida em que a literatura infantil representa um papel importante no desenvolvimento integral e harmonioso da criança. As histórias são uma forma das crianças adquirirem valores e realizarem descobertas sobre outros lugares, outros tempos, tornando as crianças ouvintes e leitores críticos. Neste âmbito, a literatura infantil “ (...) pode e deve ser, acima de tudo, um meio de formação pessoal e social de cada leitor” (*ibidem*, 62), sendo decisiva na formação da personalidade da criança e na aquisição de valores básicos ou de interação social.

A postura crítico-reflexiva que a criança adquire através da literatura infantil é relevante para a sua formação cognitiva, pelo que o educador tem o papel de despertar a postura de um leitor crítico que se torna mais interventivo, reflexivo e atento às necessidades do contexto em que se insere (Rigolet, 2009).

A literatura infantil é uma forma de “potencia[r] o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão de estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas” (Mata, 2008, p. 72).

Todo o simbolismo presente nas histórias age no inconsciente das crianças, ajudando-as na resolução de conflitos. O ato de ouvir uma história proporciona na uma visão da realidade, uma vez que a criança reflete sobre os problemas, riscos da sociedade e possíveis soluções. Quando as crianças ouvem uma história integram-se num mundo de descobertas, visualizam os sentimentos que têm em relação ao mundo, sentem emoções e aprendem a trabalhar com os problemas típicos da infância, como medos, ansiedade, curiosidade, morte ou perda (Mata, 2008).

As crianças devem contactar permanentemente com materiais de leitura com o propósito de despoletar o gosto pela mesma e não a encararem como uma atividade

esporádica e aborrecida. Neste sentido, a criança cria hábitos, gosto pela partilha e pela troca de ideias. Desta forma, “a leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina (Mata, 2008). Ela pode ser uma atividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores” (*ibid.*, p.80).

## **1.2. Interesse do Grupo**

Durante o período de observação da prática educativa supervisionada, o grupo demonstrava interesse em ouvir histórias. Por esse motivo, as atividades desenvolvidas em estágio decorreram com a contextualização de temas, através da leitura de histórias. Efetivamente, Mata (2008, p. 80) acrescenta que, “a leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura”. Desta forma, a leitura de histórias foi uma estratégia usada pela díade de formação, com o intuito de criar oportunidades de interligar as áreas de conteúdo e promover a aprendizagem de forma holística.

Aquando a leitura das histórias, as crianças demonstravam-se motivadas. É fundamental que o educador esteja atento à forma como as crianças se expressam, pois “as situações de interação com a leitura que proporcionamos às crianças devem ser positivas, devem estar associadas a afetos positivos para que, elas gradualmente desenvolvam atitudes positivas e estas, por sua vez, potenciem o desenvolvimento de motivações intrínsecas” (*ibid.*, p. 75).

O leitor deve ler o livro mais do que uma vez se a criança assim o solicitar, pois é relevante “reler o número de vezes que for necessário e com a mesma motivação inicial o mesmo livro à mesma criança, e isso enquanto ela o pedir” (Rigolet, 2009, p. 33).

As histórias devem ser minuciosamente escolhidas para desencadear a curiosidade das crianças e estimularem a imaginação destas, tornando as emoções claras. Quando o leitor lê para as crianças, está a contribuir para o desenvolvimento do seu vocabulário. Sempre que possível deve dar a possibilidade que esta leia e invente uma história para o adulto, dessa forma irá passar de um leitor passivo para um leitor ativo (Botelho,1971). Durante a infância ocorrem os primeiros contactos com os livros e com a leitura. Assim, o educador deve escolher o livro tendo em

consideração a eficácia do trabalho pedagógico, a estruturação da narrativa, a adequação à faixa etária, bem como a qualidade de escrita. O mesmo deve incentivar a leitura criando contextos significativos para que a criança se torne num bom leitor e encare a leitura como um momento prazeroso, tornando-a num hábito saudável, pois quando as crianças ouvem histórias entram num mundo não real, encantado e repleto de mistérios.

### **1.3.Estratégias pedagógicas utilizadas**

O ato de contar uma história foi um tema impulsionador e motivador para as restantes aprendizagens, bem como uma ferramenta pedagógica na formação da personalidade, mas também na formação intelectual e social. Com efeito, despertou na criança a imaginação, a empatia, a criatividade e o gosto pela leitura. As estratégias pedagógicas focaram-se na utilização de álbuns narrativos, por vezes, com recurso a fantoches, ao computador e a um flanelógrafo. Durante o projeto denominado “As Cores” e das atividades pontuais elaboradas foi sempre apresentado um livro, no qual as crianças atribuíam um nome a este, através da ilustração que compunha a capa. Após esse momento, procedia-se à exploração dos restantes elementos paratextuais. Posteriormente foi sugerido que as crianças, através da ilustração da capa, percebessem qual o assunto presente na história, sendo esta uma estratégia para que estas antecipassem o conteúdo a partir da observação da mesma. Ao longo da exploração da história era nossa intenção que, as crianças fossem colocando questões, para que refletissem sobre os factos, emoções e sentimentos que a história fazia suscitar. O momento da leitura de histórias “não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura” (Mata, 2008, p. 80).

### **1.4.Falta de recursos/Aquisição de livros**

De acordo com a observação efetuada na instituição onde realizei o meu processo formativo constatei que esta carecia de recursos a nível de literatura infantil. Os livros estavam dispostos numa estante, porém os que existiam não eram adequados à faixa etária das crianças, sendo que estas não sabiam manipulá-los e uma grande parte dos recursos estavam danificados. Por esse motivo, tentámos

contactar diversas editoras via *e-mail*, para que estas nos fornecessem alguns livros, sendo um desses pedidos bem sucedido. Importa referir que, os livros estavam à disposição das crianças de todas as salas e através do diálogo negociamos qual a forma adequada de utilizar um livro, sendo importante que não o danificassem e só poderiam utilizá-lo com autorização.

### **1.5.Espaço**

O espaço é um elemento fulcral no que concerne ao desenvolvimento da linguagem oral em contexto da EPE. O espaço deve proporcionar um ambiente harmonioso que estimule e desenvolva o gosto pela leitura. Neste âmbito, deverá dar-se destaque a um ambiente familiar onde as leituras de histórias tenham lugar, “evitando situações artificiais, as perguntas fora do contexto e a presença de estranhos que intimidem as crianças” (Marques, 1986, p. 38). É fundamental que as crianças tenham a oportunidade de observar e de serem observadas, de falarem, de refletirem, de criticarem e de pensarem para compreenderem e serem compreendidas.

Durante o acolhimento era pretendido que as crianças refletissem, pelo que ocorria um diálogo permanente sobre as planificações diárias. No mesmo, as crianças tinham a oportunidade de expor o que pretendiam fazer durante o dia, sendo também um espaço onde havia liberdade para contarem as suas novidades, dialogando sobre temas que considerassem pertinentes, não descurando que era também um local destinado à leitura de histórias.

Na sala de atividades existia um local reservado à exposição de livros designado por biblioteca, onde as crianças consultavam e manuseavam obras literárias que pretendessem (Rizzo, 2005). Neste local, as crianças eram incentivadas a manusear livros e a interagir com eles. Foi possível observar que algumas crianças não sabiam como manipular um livro, todavia a maior parte demonstrava entusiasmo no reconto de diversas histórias. A literatura infantil despoletou a curiosidade, imaginação e a criatividade nas crianças, sendo estes sentimentos despertados através do contacto com o livro. Marques (1986, p. 37) acrescenta que, “o conhecimento das histórias é essencial para a aprendizagem da leitura, pelas crianças pequenas, sobretudo se forem escolhidas boas histórias e se forem implementadas atividades adequadas”.

De acordo com as OCEPE, “o contexto institucional de educação deve organizar-se como um ambiente facilitador de desenvolvimento e da aprendizagem da criança” (ME, 1997, p. 31). Aspeto não revelado inicialmente no contexto observado, pois o espaço educativo não era funcional nem era promotor de situações motivadoras para as crianças, uma vez que, os livros não estavam num local adequado, não eram adequados à faixa etária das crianças e não estavam expostos para que as crianças sentissem prazer ao manuseá-los. Com efeito, foi uma área de intervenção de diáde de formação.

### **1.6.O papel dos pais/educadores**

A criança é um sujeito ativo em todo o processo de aprendizagem, e, é através da interação social, que adquire competências que estimulam a leitura, tendo como suporte o educador e a restante comunidade educativa. Torna-se essencial que os pais e educadores estimulem a criança precocemente e que partilhem com esta o gosto pela leitura uma vez que, de acordo com Mata (2008, p. 79), “um educador ou um pai que consiga transmitir esse prazer às crianças dá um contributo importante para a promoção de futuros leitores envolvidos”. Neste âmbito, os pais e educadores que conseguem transmitir momentos prazerosos de leitura contribuem de forma significativa para a formação de pequenos leitores (*ibidem*).

O livro pode envolver o leitor e a criança, sendo este envolvimento alcançado nas diversas situações do quotidiano: num ambiente familiar, entre amigos, na escola ou na biblioteca. Por essa razão, é fulcral que o contacto com os livros seja feito o mais cedo possível (Rosado, 2011).

É fundamental que o profissional de educação desperte a curiosidade e a imaginação da criança através da sua leitura. Para Botelho (1971, p. 36) “se o despertar o interesse pelo livro se deve fazer, em princípio, no meio familiar, cabe depois também à escola infantil sustentá-lo e assegurar-lhe continuidade”. Neste sentido, de acordo com Silva (1993, citado por Rosado, 2011, p. 55), “cada aluno possui a sua história da leitura, uns foram influenciados pela família (...) Ler é numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância”.

O envolvimento familiar tem um papel fulcral nas etapas de desenvolvimento da linguagem oral, prolongando-se ao longo de toda a vida. Assim, os pais têm um

papel preponderante no que diz respeito ao reconhecimento dos primeiros livros, sendo que o primeiro contacto estabelecido pelas crianças com estes objetos é proporcionado através dos livros com gravuras, ou seja, algo que a criança vê e lê em voz alta é também uma estratégia para desenvolver o seu vocabulário. A criança deve participar ativamente nos rituais de leitura pois “permite que ela vá construindo o seu próprio modelo, vivencie [a] experiência e a perceção [a] seu jeito, [do] modo que mais lhe agrada” (Craidy & Kaercher, 2001, p. 85).

Ao ouvir os pais a ler para si, a criança desenvolve sentimentos de felicidade e prazer que o ato de leitura lhe desperta. Se a criança estiver inserida num ambiente favorável e propício à leitura, terá uma maior facilidade no que diz respeito à aquisição da mesma. Para Sandroni e Machado (2000), esta prática requer que a criança contacte precocemente com a literatura infantil, pois é algo que não acontece de forma instantânea, mas algo que se vai construindo gradualmente.

O educador deve perceber as manifestações e interesses das crianças quando querem aprender a ler e é a partir desses momentos, que este deve agir no processo da leitura. O profissional de educação organiza a sala de atividades para proporcionar experiências de pré-leitura, para que estas façam parte da necessidade das crianças.

Quando um leitor lê desempenha um papel de modelo para as crianças e segundo Tough e Bus (1997, citado por Horta, 2007, p. 89) ao ler

“histórias às crianças, estas começam, desde cedo, a entender a linguagem dos livros, desenvolvem o conceito de história (que tem princípio, meio e fim), adquirem competências de literacia, como a orientação do sentido da escrita, aprendem a virar a página e, talvez mais importante ainda, percebem que o sentido da história pode ser retirado das páginas impressas”.

De acordo com Santos (2007, citado por Rosado, 2011, p. 58) “a criação de hábitos de leitura requer motivação, que deve ser inculcada na criança desde uma fase muito precoce, antes mesmo de ela entrar na escola”. O processo de aprendizagem da leitura deve ser trabalhado de uma forma prática, lúdica e criativa para que a criança não se sinta obrigada a ouvir histórias, mas que sinta satisfação durante esse momento. Desta forma, o livro deve ser encarado como uma ferramenta lúdica e de aprendizagem, sendo que o JI desempenha um papel preponderante no que concerne à apropriação da leitura, através de atividades de pré-leitura. Neste momento, é

fundamental estimular o conhecimento prévio das crianças no que respeita ao tema a tratar, motivando-os para a leitura do mesmo, fazendo predições sobre a história, avançando hipóteses e dessa forma facilitando a compreensão do texto (Ferreira, 2011). Neste sentido, sempre que era abordada uma história as crianças, a partir do título, transmitiam qual o tema da história

É importante evidenciar a evolução notória que as crianças fizeram, no que diz respeito à participação. Durante o processo formativo, todas as atividades foram executadas num ambiente colaborativo e harmonioso. Estes dados foram retirados, pelo par pedagógico, através da observação e análise do comportamento em várias atividades de pré-leitura. Neste sentido, os pais e a escola têm um papel de extrema importância em estimular o interesse pela leitura, sendo que o facto de gostar de ler não é um dom, mas um hábito que se alcança através do incentivo dos seus “maiores heróis”.

## **2. Compreender (o comportamento) para prevenir**

Os comportamentos das crianças em EPE eram desajustados. Neste sentido, ao invés de realizar, apenas, atividades referentes ao projeto “As Cores” houve a necessidade de as crianças perceberem que era necessário e urgente modificar os seus comportamentos e para tal houve uma intervenção a nível do comportamento.

O ambiente físico deve ser organizado na medida em que pode ser um fator influenciável no comportamento das crianças. Na opinião de Montessori (1964, citada por Vale, 2012), o ambiente deve ser pensado e organizado de acordo com as necessidades do grupo, uma vez que as crianças aprendem através da descoberta e exploração do mesmo. Nesta linha de pensamento, a qualidade das relações é preponderante para a antecipação e diminuição de comportamentos inadequados e perturbadores (*idem*). A criança deve conseguir criar empatia com os restantes intervenientes, bem como sentir-se em harmonia no meio em que está inserida.

Para Laevers e Portugal (2010) a criança deve explorar o mundo que a rodeia, tendo liberdade para (re)construir o seu conhecimento através da descoberta. No entanto, as crianças precisam de regras, conviver, ter limites e compreender que existem direitos e deveres. Concordando com Bellenato (2008, p. 92), “direitos e deveres têm de estar inseparavelmente unidos. Não é razoável querer gozar de todos os privilégios sem cumprir obrigações que nos fazem merecedores dos primeiros”. Desta forma, a família e os profissionais de educação são os primeiros responsáveis pela construção da moralidade, devendo impor limites em casa e no JI.

A família e os educadores de infância são os primeiros a relacionarem-se com as crianças, e como tal, têm o papel de instruir “informar, comunicar (...) [ e essa] instrução implica a transmissão de normas, regras ou preceitos que devem ser cumpridos e tidos em consideração” (*ibid.*, p. 33).

De acordo com Piaget (1932, citado por Vandenplas-Holper, 1982, p. 125) “por mais liberais que os pais ou educadores queiram ser não podem deixar de impor à criança, durante os primeiros anos de vida, uma série de regras relacionadas com as atividades quotidianas”. As crianças aprendem através da observação e da interação constante de quem as rodeia, sendo o adulto um modelo e, conseqüentemente, este deve ser um bom exemplo, revelando uma conduta com valores regidos por regras (Montês, Gaspar & Pistalho, 2010).

Neste seguimento, Piaget (1965, citado por De Vries & Zan, 1998, p. 148), acrescenta que os adultos devem contribuir para o desenvolvimento moral das crianças “ênfatizando as suas próprias obrigações para com os outros”. É comum o educador definir as “Regras da Sala”, todavia nem todos as elaboram da forma mais correta e significativa para o verdadeiro público-alvo: as crianças. Alguns consideram a voz da criança na elaboração das regras, onde esta deve ter a oportunidade de dialogar e de assumir um compromisso por aquilo que definiu. Sendo que, em contrapartida, existem outros que determinam quais deverão ser as regras de sala, tornando a criança num sujeito passivo neste processo (Vale, 2012), tendo consequências, posteriormente, ao nível da apropriação, interiorização e aplicação das mesmas.

É fundamental que as crianças compreendam a intencionalidade das regras. Assim, o educador deverá completar as regras ao longo do tempo e não apenas formulá-las no início do ano. Para Laevers e Portugal (2010), as regras em excesso podem até confundir-se e tornar-se inúteis. Estas devem ser formuladas em termos positivos, ênfatizando os comportamentos que se devem realizar, não devendo existir mais do que cinco regras (Webster-Stratton, 1999). As regras são fundamentais e para que as crianças as compreendam, devem ser apresentadas de forma clara com o intuito de ser reforçadas quando os alunos as cumprem (*ibidem*). É importante referir que as regras devem incitar ao respeito mútuo entre todos os intervenientes, onde as próprias crianças devem formulá-las pois, só assim, é que as conseguirão interiorizar. Quando existe uma formulação e cumprimento de regras, o ambiente torna-se harmonioso e propício à socialização e construção de aprendizagens significativas. As regras devem ser formuladas tendo em consideração condutas observáveis, isto é, comportamentos que o professor pode observar (*ibidem*). Deste modo, as crianças compreendem o comportamento esperado e têm uma imagem mental do mesmo (Vale, 2012). É fundamental que o mural das regras esteja visíveis e acompanhadas por imagens (preferencialmente ilustradas ou com fotografias com a dramatização da regra) e ignoradas quando as crianças não as cumprem.

As crianças devem estar envolvidas no diálogo sobre a elaboração das regras, pois se “a criança não tiver participado na sua discussão e elaboração, elas poderão não ter qualquer significado para ela, levando até à manifestação de comportamentos

disruptivos (*ibidem*). Neste sentido, De Vries e Zan (1998) afirmam que as crianças devem tomar decisões e estabelecer regras, em conjunto com o profissional de educação, para que se consiga alcançar o respeito mútuo, onde educadores e crianças colaboram promovendo um clima harmonioso na sala de atividades. Neste seguimento, Webster-Stratton (1999, citada por Vale, 2012, p. 227) “ao colaborarem na definição das regras as crianças vão tendo um sentimento de pertença sobre elas e assim estarão mais empenhadas em cumpri-las”. Neste sentido, ao definir regras as crianças transmitem a sua opinião (Papalia, Olds & Seldman, 2001).

Na sala do grupo onde efetuei o meu processo formativo, a elaboração e implementação das regras não estava em de acordo com o que está patenteado nas OCEPE: “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (ME, 1997, p. 53). As regras foram definidas apenas pela educadora, logo as crianças não participaram na definição das mesmas. Assim, as crianças não as interiorizaram nem se sentiam motivadas em cumpri-las (Webster-Stratton, 2009).

Com efeito, em conjunto com o meu par pedagógico, realizámos diálogos recorrentes com as crianças constatando que, não houve uma discussão sobre a elaboração das regras, o que era demonstrado no comportamento destas. Concordando com De Vries e Zan (1998), as regras deverão ser definidas pelas crianças e não impostas para que estas se sintam entusiasmadas e satisfeitas. Apesar de algumas crianças saberem as regras definidas pela educadora, não as cumpriam. Isto confirma que, “o facto de as crianças conseguirem articular as regras, não quer dizer que as consigam cumprir” (Vale, 2012, p. 288).

Como já foi referido, através do diálogo e da observação do grupo, efetuada pela díade e pela orientadora cooperante, constatámos que era urgente modificar o comportamento das crianças. Posto isto, implementámos algumas práticas do programa Anos Incríveis. As regras foram reformuladas, pois as que estavam expostas na sala de atividades tinham uma linguagem negativa, ou seja, as crianças sabiam o que não podiam fazer ao invés de como se deviam comportar. Essa reformulação de regras observáveis foi feita com as crianças. Primeiramente, dialogámos com as crianças sobre o seu comportamento sabendo que para De Vries e Zan (1998), é essencial que as crianças percebam a necessidade de criar as regras. As

crianças foram um sujeito ativo neste processo, uma vez que foram diretamente envolvidas na definição de regras, e à medida que as formularam, tinham de explicar por que razões é que as escolheram.

Considerando que, o “professor construtivista (...) exercita a liderança ao orientar o processo de estabelecimento de regras e desenvolvimento de atitudes e conhecimento das crianças sobre o estabelecimento de regras [e demonstrando a sua importância] ” (*ibidem*), a nossa função, na atividade mencionada, foi orientar e facilitar o diálogo.

Durante o período de intervenção, no que concerne à modificação do comportamento, foi benéfico para as crianças discutirem as regras, tal feito contribuiu para o bom funcionamento do grupo e para a vivência de valores democráticos, tais como a justiça, a responsabilidade e cooperação. O facto de discutir algo em grupo é um indutor para saber ouvir, respeitar e compreender o outro, resolver conflitos que vão surgindo, e permite, ainda, que a criança tenha consciência dos demais valores e perspectivas que devem ser debatidos e negociados (*ibidem*). Segundo as OCEPE, “a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras coletivas (...) constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo” (ME, 1997, p. 36).

Depois de definidas as regras, foi o momento de explicá-las e dramatizá-la. Após este momento, e sempre que as crianças cumprissem as regras eram imediatamente elogiadas. Para Webster-Stratton (1999), a dramatização garante que as crianças compreendam os comportamentos esperados para cumprirem a regra. Após as dramatizações, as crianças realizaram a ilustração das regras (cf. Apêndice 12) para posteriormente serem afixadas na parede, já que na opinião de De Vrie e Zan (1998) estas devem estar visíveis. As crianças não conseguiam ler, todavia reconheciam as regras afixadas, pois fizeram parte de todo o processo de elaboração, não descurando que afixar as regras permite que o educador mostre que a autoridade moral vem das crianças” (*ibidem*).

Todo o comportamento tem a sua consequência, e tornou-se relevante, depois da definição das regras, discutir as consequências que resultaram do não cumprimento das mesmas. As consequências foram definidas com as crianças e sempre que estas fizessem o que tinha sido acordado nas regras, eram recompensadas

de forma imediata. O educador deve observar o comportamento das crianças e recompensá-las pelo cumprimento ou responsabilizá-las pela desobediência. Caso fique indiferente aos comportamentos das crianças, não deverá ficar estupefacto para o incumprimento das regras (Vale, 2012).

Nesta sequência, quando as crianças cumprissem adequadamente uma regra, eram recompensadas, de forma imediata, com um número de créditos (tampas que significavam moedas). Esse sistema estava afixado numa parede da sala (cf. Apêndice 13) para que sempre que as crianças cumprissem as regras percecionassem, imediatamente, qual o número de moedas que iriam receber. É importante referir que, esses créditos “são uma pontuação que se vai acumulando, sendo mais tarde trocados por reforços de apoio” (Lopes & Rutherford, 2001). Os mesmos autores acrescentam que este sistema “consiste em entregar ao aluno um determinado sistema de créditos, imediatamente após a realização do comportamento positivo” (*ibidem*).

No final da semana (sexta-feira), trocávamos os créditos (tampas) por reforços (cf. Apêndice 14), ou seja, algo que era trocado quando se atingisse o “nível contratado de ocorrências de comportamento” (*ibidem*). Esse sistema de reforço tem como objetivo reforçar continuamente os comportamentos, e é crucial que seja do agrado das crianças para que estas estejam estimuladas e motivadas, e por essa mesma razão foram utilizadas guloseimas. É importante referir que, ponderando sobre o reforço positivo selecionado, não foi o mais indicado, devido aos problemas de saúde que podem trazer, todavia foram escolhidas pelas mesmas e decidimos experimentar.

De relevar que, quando a criança obedece às regras, o profissional de educação deve utilizar o reforço social ou positivo. O primeiro consiste em elogiar, abraçar ou esboçar um sorriso, encorajando a criança quando cumpre as regras. No momento em que o educador elogia uma criança, está a demonstrar que os restantes elementos podem fazer o mesmo para também serem elogiados. O reforço tem como função moldar comportamentos e para ser eficaz “deve ser personalizado, significativo, estar relativamente disponível ou ser exequível, de aplicação fácil e variado” (Ballenato, 2008, p. 80). Com efeito, o poder do elogio é excepcional no que concerne à educação e desenvolvimento da criança. Este reforço apenas deverá ser

facultado às crianças quando for justo e merecido, promovendo o sentido de justiça e do valor destas, até porque elogios exagerados perdem o valor motivacional.

Para Lopes e Rutherford (2001), este sistema deve ocorrer com o intuito de dar ao indivíduo uma resposta socialmente recompensadora, concedendo elogios, atenção positiva e o “*feedback*” positivo. O elogio deve descrever o comportamento que se quer intensificar, fazendo com que a criança compreenda que é esse o comportamento que deve continuar a ter. Em EPE, as crianças aprendem através de pequenas etapas e, por esse motivo, devem ser reforçadas frequentemente.

Os educadores, geralmente, têm em apreciação os comportamentos negativos, e por essa razão, dão constantemente atenção a este tipo de condutas, o que é errado. É fulcral que este entenda que deverá identificar e definir o problema de comportamento de uma forma observável e mensurável, para que posteriormente sejam utilizadas estratégias adequadas.

De salientar que, “o momento mais importante da técnica do reforço social é a ignorância sistemática do maior número possível de comportamentos indesejáveis do aluno” (ibid., 83). Durante o meu processo formativo, pude comprovar que a educadora cooperante apreciava recorrentemente os comportamentos negativos e as crianças não o deixavam de exercer, pois recebiam a atenção que desejavam.

Com o passar do tempo, as crianças demonstravam interesse e empenho: bastava apontar para as regras que identificavam logo o seu comportamento e tentavam corrigi-lo. O reforço positivo foi adotado, ou seja, foram ignorados alguns comportamentos desajustados, e reforçados os comportamentos adequados. Este tipo de reforço foi substancial, uma vez que quando elogiávamos alguma criança, as restantes imitavam o comportamento para também terem a oportunidade de serem recompensadas.

É imprescindível compreender a origem da conduta inadequada de cada criança, particularmente, se esta apresenta problemas de comportamento frequentes. Dessa forma, mais do que agir perante o comportamento é importante perceber a sua génese para atuar na extinção deste, não descurando a importância de se ter em atenção a adequação do reforço à “idade, características, necessidades, motivações, interesses [e contextos]” (Ballenato, 2008, p. 80).

É importante definir consequências para o incumprimento de regras. Deste modo, as crianças percebem quais os “comportamentos que estão na origem da perda de privilégios ou de outras consequências que impliquem o uso de estratégias de *Time- Out* ou de acalmar” (Webster-Stratton, 1999, citado por Vale 2012, p. 227).

Se a criança se comportar inadequadamente deve ter uma consequência que será fulcral para reparar os comportamentos negativos. Essas consequências deverão ser breves, bem escolhidas, eficientes e ser dadas posteriormente ao mau comportamento, mas particularmente serem proporcionais ao que foi feito. É imprescindível que as crianças compreendam o que fizeram de errado e como poderão modificar os comportamentos desajustados. As consequências devem ser “decididas previamente com a criança, para que consiga ter algum resultado. Se a consequência não é adequada à conduta, além de não surtir efeito pode levar à revolta” (Vale, 2009, p. 144).

Como já foi referido, as regras são fundamentais e para que as crianças as compreendam e devem ser apresentadas de forma clara com o intuito de ser reforçadas quando os alunos as cumprem (*ibidem*). Com efeito, devem incitar ao respeito mútuo entre todos os intervenientes e as próprias crianças devem formulá-las pois, só assim é que as conseguirão interiorizar.

Embora difícil, é importante que o educador se mantenha firme e assertivo nas suas decisões. A punição deve então ser utilizada em último recurso e em forma de retirada de privilégios (Laevers & Portugal, 2010).

Outra estratégia utilizada e aplicada por nós foi o *Time-Out*. Esta deve ser utilizada para “problemas de grande intensidade” (Vale, 2012, p.229). O *Time-Out* tem como objetivo afastar as crianças por um período de tempo, longe de reforços positivos para se acalmarem. Esta estratégia não deve ser considerada um castigo, mas sim um momento em que a criança é ignorada para se acalmar e pensar no que fez.

Esta estratégia foi discutida com as crianças como consequência, apenas, para o comportamento agressivo ou destrutivo, como agressão ao colega ou a destruição de materiais. Quando as crianças realizaram a dramatização deste momento foi-lhes explicado, minuciosamente, quais as ações que levavam ao *Time-Out*, inclusive que deviam pensar e refletir no que fizeram anteriormente não descurando o facto de que

os restantes elementos deveriam ignorar a criança que estivesse no seu momento de reflexão. Depois do *Time-Out*, a criança devia integrar-se de forma natural nas atividades, sem perturbar o grupo. O tempo que a criança está em *Time-Out* é estipulado pelo educador. Esta estratégia não deve ser banalizada, mas sim utilizada como estratégia de curto prazo para extinguir comportamentos mais graves, uma vez que “não oferece às crianças a oportunidade de aprenderem um comportamento pró-social” (*ibid.*, p. 229).

Como este momento deveria ser um trabalho colaborativo dividimo-las em pequenos grupos, onde alguns elementos dramatizavam, outros ilustravam as regras, os reforços positivos e as consequências. Os restantes elementos retratavam os momentos através do registo fotográfico.

São inúmeras as atividades que se realizam durante o dia no JI e o momento de transição deve ser o mais aprazível. Dessa forma, as crianças preveem o que se vai suceder. O facto de as crianças beneficiarem diariamente de uma rotina previsível, auxilia na antevisão problemas de comportamento. Para Domingues (1995), as rotinas são comportamentos padronizados que se repetem frequentemente.

Durante os momentos de transição de atividades, as crianças ficavam muito irrequietas, uma vez que, em vez de serem avisadas previamente como deveriam proceder nestes momentos, a educadora proferia nesse mesmo instante. Por essa razão, utilizámos um apito, igualando à estratégia de arrumação o som da buzina. Esta estratégia também era uma oportunidade das crianças terem a noção temporal de quando uma atividade iria concluir-se. Usando este recurso, as crianças detinham alguns minutos para se acalmarem, sendo um contributo no que concerne ao bom ambiente em sala de atividades.

A rotina implica que sejam feitas adaptações regularmente e os hábitos auxiliam-nos a moldar a nossa personalidade mais criativa a dinâmica (Santos, 2010). Para Hohman e Weikart (1997), a rotina diária possibilita às crianças a previsão do que se irá suceder, dando-lhes o poder de controlo sobre o que fazem em cada momento.

Considerando que a rotina diária é fundamental no JI, Hohman e Weikart (2007, citado por Santos 2010) acrescentam que esta faculta às crianças uma sucessão de acontecimentos, no qual estas seguem e compreendem, sendo que os

educadores têm a oportunidade de organizarem o seu tempo. A rotina quando é previsível permite que a criança faça escolhas, tome decisões e resolva os seus problemas, tendo em consideração os acontecimentos que vão ocorrendo (Hohman & Weikart, 2011). Para Vale (2009), o profissional de educação deve preparar as crianças para as transições, permitindo que estas tenham o seu momento de descoberta, contribuindo favoravelmente para a sua aquisição de autonomia e independência.

O educador deve refletir sobre as ordens, sendo essencial que este as avalie em quantidade e necessidade, dando, preferencialmente ordens positivas e corretas, uma vez que, se este der demasiadas instruções, corre o risco que nem todas sejam cumpridas, não descurando o facto que algumas até serão desnecessárias (Webster-Stratton, 1999). As ordens deverão ser reduzidas e anunciadas de forma clara, direta e pausada, não esquecendo da importância de serem realistas e adequadas a faixa etária das crianças.

Uma outra estratégia utilizada foi a eleição de um chefe de grupo. Esta estratégia consistia em solicitar a uma criança, de acordo com a ordem do quadro das presenças. A criança tinha a função de orientar os restantes colegas, nomeadamente na transição de atividades, advertindo sobre a conduta inadequada das crianças. Esta estratégia resultou de forma eficaz, pois as crianças ficavam com vontade de assumir o papel de chefe de grupo, assumindo responsabilidades acrescidas.

Em sùmula, a existência de regras na sala de atividades é uma prática fundamental e essencial. Estou convicta que ter regras é essencial para o bom ambiente na sala e não representa que o educador tenha uma postura autoritária e/ou rígida. Este deverá mostrar às crianças a importância de cumprir uma regra já instituída ou a necessidade de elaborarem novas regras, devendo estar seguro de que estas são bem compreendidas por todas as crianças.

É primordial ter em consideração que é difícil definir os limites, e como já foi referido, defendo o que é impreterível formular regras de forma positiva e ter uma postura assertiva, com o objetivo de melhorar o ambiente educativo da sala de atividades. Para Vinha (2001, citado por Montês, Gaspar & Piscalho, 2010) é importante que o profissional de educação se questione sobre a coerência das normas, se há possibilidade de serem negociadas com as crianças, se são elaboradas

democraticamente e se respeitam e se fundamentam as características do desenvolvimento infantil. As crianças devem ser recompensadas pelas suas ações, tal como o provérbio oriental citado por Ballenatto (2008, p. 78), “para que nasçam virtudes é necessário semear recompensas”.

Com efeito, Vale (2009) defende que o educador deve questionar a sua prática, a sua autoridade, bem como a sua capacidade de gerir e antecipar os problemas de comportamento. Neste seguimento, é importante que este tenha a consciência da necessidade de criar uma atmosfera educativa favorável, uma vez que, a criança irá sentir-se orientada a moldar a sua personalidade tendo em consideração as experiências positivas e significativas proporcionadas.

## Capítulo IV- Recantos da leitura: uma experiência transversal

### 1. A importância da transição entre a EPE e o ensino do 1.ºCEB

No momento da transição da EPE para o 1.º CEB ocorre uma etapa fundamental, onde as crianças se tornam curiosas e expletantes, mas ao mesmo tempo, receosas, ansiosas e preocupadas. Neste âmbito, e de acordo com Sim-Sim (2010, p. 111), quando a criança deixa o JI “perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e é habitual”. Em contrapartida, adquire expletativas no processo de transição. Posto isto, revela-se necessário considerar que, de acordo com Bronfenbrenner (1987/1989, citado por Vasconcelos, 2007), nenhuma criança vivencia essa transição de forma independente, devendo existir uma ligação entre o contexto da EPE e o 1.º CEB. A transição entre os dois níveis de ensino, ao longo do percurso educativo, é fundamental, na ótica da articulação e da continuidade e são também fatores decisivos para o sucesso educativo (Laranjeiro, 2011). Concordando com Sim-Sim (2010) deve ocorrer uma partilha de formação contínua entre educadores e infância e professores do 1.º CEB, bem como e existir uma contribuição por parte da família neste momento de transição.

A transição será um momento pacífico se “ (...) estimular a consistência e a continuidade na perseguição de objetivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares, e claro se todos (profissionais, família e crianças) se envolverem em atividades específicas para a transição” (*ibid.*, p. 14). Com efeito, os educadores, os professores e os gestores escolares devem orientar uma política de gestão articulada que tem como objetivo encontrar respostas que se adequem às necessidades dos alunos e das crianças (*ibidem*).

A EPE deve promover e garantir ambientes formativos e sociais. Neste âmbito, as aprendizagens devem favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança no que respeita à inserção desta no mundo social e no universo das aprendizagens. Já no 1.º CEB, devem desenvolver-se, sistematizar e consolidar aprendizagens, nomeadamente, no “domínio e uso de vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemáticas, artísticas, etc.), assim como a estruturação

das bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural” (*ibid.*, p. 21). Neste sentido, os níveis educativos antecedentes e consequentes devem ser valorizados para alicerçar uma “relação mais forte entre os diferentes patamares educativos que lhes conferirá uma unidade baseada na especificidade de cada um” (Serra, 2004, p. 112). Posto isto, e para ocorrer uma articulação pacífica, é relevante que educadores e professores compreendam como os níveis se organizam, objetivos educativos de cada nível, conteúdos curriculares e quais as metodologias utilizadas (Laranjeiro, 2011).

Similarmente, Richards (1981, citado por Nabuco & Lobo, 1997) acrescenta que é fundamental que o educador e o professor trabalhem de forma cooperativa, planeando atividades a longo prazo, tendo em conta que a criança vai ingressar para um meio social que até aqui lhe era desconhecido, sendo fundamental adaptar-se ao mesmo (ME, 1997), considerando o papel facilitador que os profissionais de educação devem desempenhar neste ponto. Corroborando com Serra (2004) é através da adaptação ao JI e ao 1.º CEB que a criança constrói uma base sólida, com o objetivo de atingir o sucesso educativo. Essa adaptação visa que a criança se torne resiliente, ou seja, que adquira “um conjunto de qualidades que apoiam a adaptação e a capacidade de fazer face à mudança” (Bernard, 1995, citado por Vasconcelos, 2007, p. 45), desenvolvendo a sua capacidade de resiliência. Deste modo, a criança desenvolve-se de forma positiva e dinâmica, opondo-se a todas as adversidades que vão surgindo ao longo da vida.

Posto isto, de acordo com Griebel e Neisel (2003, citado por Reis-Jorge, 2007), a transição entre a EPE e o 1.º CEB, é um procedimento de desenvolvimento que incorpora as competências relacionais e de integração. Desta forma, os educadores devem adotar uma atitude proactiva, com o objetivo de facilitar a transição, não descurando a especificidade de cada nível de ensino. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo (1998, artigo 8, ponto 2), refere que a “articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global de ensino básico”. Efetivamente, o educador deve facultar e promover condições e momentos para que a criança alcance uma aprendizagem significativa na fase seguinte (Vasconcelos, 2007).

Para ocorrer uma boa adaptação da parte da criança é importante que os educadores dialoguem, partilhem espaços e recursos e participem em projetos. Desta forma, os educandos têm condições para continuar o seu processo de aprendizagem. Corroborando com estas opiniões, Serra (2004) afirma que o diálogo entre os dois profissionais de educação potencializa e facilita a articulação. É essencial que a aprendizagem seja contínua e não fragmentada, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Também nesta linha de orientação, Rodrigues (2005) considera que não basta que a familiarização seja um fator decisivo para a criança realizar uma transição mais ténue, mas também reforça a importância da ocorrência de mudanças que aconteçam nas práticas precavendo a rutura e implementando o aperfeiçoamento nos dois níveis de ensino. É fundamental considerar que, quando surge uma articulação entre ciclos, não significa que os níveis educativos percam a sua genuinidade, mas que estabelecem conexões entre o nível antecedente e posterior (Laranjeiro, 2011).

O espaço também é um fator decisivo, no que concerne à transição entre a EPE e o 1.º CEB.

### **1.1. Um espaço, dois contextos**

O espaço em EPE e no 1.º CEB deve transmitir bem-estar e alegria, proporcionando experiências significativas que potenciem o interesse das crianças. O ambiente positivo é considerado um fator essencial para o sucesso, ou não, de qualquer organização de índole social. Desta forma, o clima criado na sala de atividades ou na sala de aula influencia de forma decisiva a predisposição dos alunos.

Como espaço compreende-se o espaço físico, o local onde se realiza determinada atividade, bem como os materiais didáticos que o compõe. O espaço deve proporcionar conforto, aconchego, partilha de sentimentos e divertimento para que a criança se sinta capaz de sonhar e vaguear (Laevers & Portugal, 2010), uma vez que, o espaço pode limitar ou promover momentos de prazer e descoberta, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso das crianças.

Quando o profissional de educação organiza e dinamiza o espaço deve conhecer, primeiramente, as necessidades do seu grupo de crianças/alunos. Além do ambiente físico, o ambiente material deve também estimular a participação da

criança e ser um facilitador de múltiplas oportunidades, no que concerne aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo, sempre que possível, a interação social e a curiosidade.

É fundamental que, os intervenientes de todo o processo concebam um ambiente educativo, que seja, favorável às crianças. Com efeito, deve haver sintonia entre os agentes educacionais, para que ocorra uma dinamização de atividades bastante eficaz, coerente e significativa. Portugal (2000) corrobora com esta opinião, na medida em que, considera que é essencial que o ambiente educativo seja de qualidade e promotor do desenvolvimento da aprendizagem.

## **1.2. Como eram utilizados os “Cantinhos da Leitura”**

Em contexto da EPE, as crianças utilizavam o “Cantinho da Leitura” de livre arbítrio, tendo como objetivo tornarem-se autónomas. Apraz-se referenciar Zabalza (1998), que cada criança deve definir o que fazer em determinados momentos do dia, desenvolvendo a sua capacidade de decisão e autonomia. Este local era, essencialmente, reservado a momentos de leitura, onde cada criança, no momento concedido pela educadora, tinha a oportunidade de explorar todos os livros existentes. De salientar que todos os dias havia um momento de leitura de uma história às crianças, bem como uma exploração do livro e um diálogo de exploração do mesmo. Neste âmbito, a criança tem acesso ao mundo da linguagem escrita que é considerada a primeira descoberta, uma vez que o que é escrito tem um significado que se destina a ser lido (transformado em linguagem oral) (Sim-Sim, 2010). Para ocorrer um desenvolvimento linguístico não é suficiente apenas deixar que as crianças falem. É relevante que educadores e professores promovam, com regularidade, atividades específicas para o desenvolvimento da linguagem oral (*ibid.*, 115).

No que respeita à organização da sala, Spodek e Saracho (1998), referem que, esta deve ser organizada, considerando que o espaço, os materiais didáticos e os equipamentos necessários estejam, sempre que possível, à disposição das crianças. Este espaço continha pequenos sofás e uma pequena estante onde os livros estavam empilhados com o intuito de transparecer um ambiente aconchegante e, perspetivando Hohmann, Banet e Weikart (1984), os livros devem estar posicionados

com o intuito de deixar as capas visíveis, assim as crianças percebem mais facilmente o que têm à sua disposição. De acordo com os autores supracitados, é essencial que este local seja acolhedor, para proporcionar um momento harmonioso e significativo para todas as crianças.

O educador deve estimular a criança, conferindo o espaço como algo que cria oportunidades, já que, de acordo com Zabalza (1987, citado por Zabalza, 1998, p.236) o “espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de atividades”. Com efeito, Sim-Sim (2010, p.15) defende que a criança se sente fascinada quando experiencia momentos de partilha de leitura (criados pelo adulto) e “esse hábito enraizasse tão mais fortemente quanto mais é alimentado por rotinas de tempo e lugar”.

No que concerne à sala de aula do 1.º CEB e durante o período de observação da prática supervisionada, verificou-se que esta, apesar de ser considerada tradicional, com as mesas dispostas em filas, tinha um espaço designado de “Cantinho da Leitura”, considerado um espaço de cariz mais lúdico e interativo. Esta área era composta por uma manta onde o grupo turma se podia sentar, bem como uma mesa onde estavam dispostos alguns livros, com o objetivo das crianças os consultassem, quando assim julgassem pertinente.

### **1.3. Como era utilizado o Cantinho da Leitura na EPE e no Ensino do 1.º CEB**

Durante o processo formativo da EPE, as crianças utilizavam o “Cantinhos da Leitura” de livre e espontânea vontade, revelando, ainda, bastante interesse.

No 1.º CEB, a professora cooperante utilizava, inicialmente, este espaço apenas para dialogar com os alunos do 1.º ano e para recontar algumas histórias. Desta forma, a passagem da EPE para o 1.º CEB, ocorreu de uma forma mais pacífica. Aquando a intervenção em conjunto com as minhas colegas de estágio, coadjuvada por uma reflexão com a professora cooperante, consideramos pertinente que este espaço fosse utilizado, não só pelos alunos do 1.º ano, mas também pelos discentes do 4º ano, com o intuito de integrar as diversas áreas disciplinares, bem como introdução dos conceitos dessas áreas, através de jogos, visualização de vídeos, dramatizações e audição de músicas. Concordando com Zabalza (1998, p. 50),

também é relevante que “exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo: assembleias, dramatizações, atividades rítmicas”. Este espaço tornou-se num potencializador de aprendizagens, contribuindo para um espaço mais rico, melhorando de forma positiva a dinâmica das aulas.

Em síntese, a continuidade e transição das aprendizagens linguísticas requer que as atividades pedagógicas sejam continuadas de forma intencional na sala de atividades do JI, bem como na sala de aula do 1.ºCEB, com diferentes profissionais de educação (educadores e professores) (Sim-Sim, 2010).

## **Capítulo V- Experiências-chave em 1.º CEB**

### **1. TPC- Trabalhos Para Casa**

Os Trabalhos Para Casa (TPC) constituem uma estratégia educativa utilizada pelos profissionais de educação em diversos países, despoletando diferentes opiniões entre autores assim como famílias. Para Cooper (2001, citado por Rosário *et al.*, 2008), os TPC são um trabalho académico definido na escola, pelo docente, que irá ser realizado num horário extra letivo sem a instrução deste, com o propósito de consolidar conhecimentos. De acordo com, Hong e Milgram (2008, citados por Rosário *et al.*, 2008), os TPC são um processo que ocorre quando o discente se esforça continuamente, em casa ou num outro contexto, e realiza as tarefas que foram definidas pelo docente, na escola.

Os TPC são um processo constituído por três etapas fundamentais. A primeira etapa ocorre dentro da sala de aula quando o docente prescreve as tarefas para realizar em casa. A segunda etapa corresponde à realização das tarefas em casa e a última concerne a correção das tarefas, em que o aluno obtém um *feedback* (Antunes, 2012) do trabalho realizado.

Como foi referido, previamente, os TPC são uma estratégia pedagógica utilizada como reforço da aprendizagem ou consolidação de conhecimentos. Esta temática tem originado diversas controvérsias, atentando que alguns autores consideram que os TPC são uma vantagem, enquanto outros encaram esta estratégia como uma desvantagem para os alunos.

#### **1.1.O paradoxo que fundamenta a realização dos TPC**

Os TPC podem ser perspetivados como uma vantagem, na medida em que, auxiliam o aluno na consolidação de conteúdos lecionados na sala de aula, bem como na estruturação do pensamento. Neste âmbito, muitos docentes entendem os TPC como uma estratégia necessária para promover a qualidade do processo educativo e podem ser “reconhecidos como um indicador do sucesso escolar” (Epstein & Van Voorhis, 2001, p. 37).

De evidenciar que cada aluno é um ser individual e, como tal, no momento de concretização dos TPC tem o seu próprio ritmo de trabalho, não sentindo a pressão

que as aulas impõem. Posto isto, ao realizar os TPC, o aluno aprende a valorizar o seu esforço sem desistir dos objetivos definidos e a organizar o seu tempo de forma flexível, sendo criadas situações que o tornem responsável e autónomo (*ibidem*). Com efeito, Cooper (2001, citado por Pires, 2013) acrescenta, ainda, que os TPC promovem rotinas e competências de estudo, pois o educando se revela detentor de liberdade para determinar o tempo que supõe ser necessário para a duração da sua tarefa académica.

Efetivamente, os objetivos anteriormente referidos, apenas, são eficazes se existir uma estrita colaboração entre encarregados de educação, professores e alunos (Cooper & Epstein, 2001, citados por Rosário *et al.*, 2005).

Quanto aos efeitos negativos, os alunos podem sentir-se saturados, considerando que não podem usufruir do pouco tempo que lhes resta para realizar atividades de lazer, socializar e descansar, sendo que depois as aulas têm, ainda, uma diversidade de AEC (expressão musical, inglês, expressão físico-motora), ATL e ainda os TPC.

Neste âmbito, os TPC não são tarefas agradáveis quando se tornam excessivos, ou seja, quando os educandos despendem demasiado tempo com estes, acabam por desvalorizar o conhecimento, ficando sem vontade para estudar. Neste âmbito, a criança não é um sujeito ativo no seu estudo, limitando-se a ser um recetor passivo (Ballenato, 2008). Os TPC podem também ser entendidos como um suplício para a maior parte das famílias, considerando que estas têm de disponibilizar algum tempo no auxílio das tarefas académicas. Neste seguimento, Perrenoud (1995, p. 152) defende que, ao invés de criar circuitos de relação eficazes entre pais e filhos, os TPC apenas servem para “enervá-los, culpabilizá-los, deixar-lhes campo livre à angústia, transformá-los em explicadores... colocar muitos pais em situação de incompetência ou de onnipotência”.

Tal como foi referenciado, os TPC podem ser entendidos uma rotina, sendo que esta tanto pode ser compreendida como uma vantagem ou uma desvantagem, e de acordo com Araújo (2006, p. 25),

“(...) para muitas crianças, consistem no ato de abrir a pasta, tirar os cadernos, os livros e os lápis, fazer o que a professora mandou, fechar o caderno e voltar a guardar.

Este ritual é para muitas crianças, sobretudo para as mais pequenas, tudo o que elas conhecem como o próprio ato de estudar”.

Alguns autores oponentes aos TPC defendem que estes não são a única ferramenta que promove a aprendizagem extraescolar. Neste sentido, o educando deve pesquisar, investigar, comparar, pensar, criticar, redigir, sintetizar (Ballenato, 2008), devendo encontrar-se um equilíbrio entre as tarefas académicas e as atividades de lazer.

### **1.2.A importância do envolvimento familiar**

Os TPC consideram-se uma tarefa académica que envolve uma multiplicidade de atores sociais, nomeadamente familiares e alunos, sendo o envolvimento familiar crucial, no que concerne ao acompanhamento académico dos alunos. Desta forma, é fundamental reforçar o envolvimento entre a escola-família com o intuito de prevenir o insucesso escolar e estimular o desenvolvimento cognitivo da criança. Posto isto, o “diálogo” entre escola-família é crucial para uma maior compreensão das dificuldades das crianças e uma eficaz atuação, com o propósito de colmatar determinados obstáculos que vão surgindo.

Neste sentido, o dever da escola é, segundo Pires (2012, p. 9), “criar circuitos de comunicação eficazes, entre os pais[/familiares], independentemente do seu nível socioeconómico e cultural, tentando criar um envolvimento efetivo entre pais[/família] e a escola, valorizando o seu contributo de forma a superarem as dificuldades sentidas e, assim, ser possível contribuir para uma eficaz ajuda aos seus educandos”.

Os TPC devem ser encarados como uma tarefa que promove interações positivas entre família e educandos. Este “diálogo”, segundo Silva (2004), ajuda o aluno na compreensão da pertinência das tarefas, bem como a utilidade do trabalho escolar, que poderá ser vantajoso nas diversas situações do quotidiano.

Os encarregados de educação têm um papel preponderante quando auxiliam o seu educando na realização dos TPC, todavia podem suscitar algumas confusões, considerando que familiares e profissionais de educação não utilizam a mesma estratégia pedagógica. Posto isto, é função dos familiares proporcionar um ambiente propício à aprendizagem, que desenvolva a concentração e ajude o aluno a gerir o

seu próprio tempo, coadjuvando na consolidação dos conceitos e não na aquisição dos mesmos, tendo em conta que profissionais de educação e familiares utilizam estratégias pedagógicas diferenciadas (Patton, 1994, citado por Miranda, 2011). Tal como preconiza Meirieu (1998, citado por Pires, 2013, p. 10), “para a criança, o bom ambiente, o bom espaço, é aquele em que ela aprende melhor”. De referir que, o ambiente familiar influencia a motivação do aluno, pelo que é essencial “dar espaço, tempo, ouvir as dúvidas, os desabafos, dar-lhe[s] um apoio emocional para ultrapassarem as angústias e os medos” (Antunes, 2012, p. 53).

Durante a prática educativa supervisionada, verificou-se que os familiares demonstravam dificuldades em apoiar educandos não por não quererem, mas devido ao seu grau de habilitações académicas, induzindo os educandos em erro. Villas-Boas (1994, citado por Antunes, 2012) corrobora com essa opinião, afirmando que alguns familiares têm dificuldades em apoiar os seus educandos e sentem alguma fadiga, uma vez que trabalharam durante o dia.

### **1.3. A eficácia dos TPC**

Para que as tarefas académicas sejam significativas devem promover o sentido de responsabilidade e criatividade.

Os TPC, durante a prática educativa, eram obrigatórios e iguais para todos, não estimulavam a criatividade dos discentes e apenas eram valorizados os que não estavam corretos, ou seja, eram reconhecidos negativamente, sendo que quando algum aluno errava era repreendido. De salientar, a importância das tarefas académicas serem reconhecidas publicamente quando corretas e não apenas quando estão incorretas.

O facto da orientadora cooperante exigir TPC diariamente demonstrava que pretendia que a turma se desenvolvesse de forma precoce a nível cognitivo, descurando a parte da sistematização do conhecimento dos mesmos. Segundo Pires (2013) é essencial existir criatividade nos TPC, estes devem primar pela diversificação, estimulando o espírito criativo e a imaginação, fomentando a inovação e a originalidade. Tendo em consideração a opinião similar de Silva (2004, p.23), os “TPC para ser eficaz deve ter significado e sentido para o aluno, ser relevante, sempre que possível criativo, envolvente e interessante”. Com efeito,

quando os TPC são praticados com eficácia, podem levar à aquisição da iniciativa, responsabilidade, independência (Pires, 2013).

#### **1.4.Papel do docente/escola**

É de evidenciar a importância dos docentes estarem conscientes dos TPC adequados para promoverem o sucesso escolar dos alunos. Assim, Meirieu (1998, citado por Pires, 2013) defende que o professor deve considerar a especificidade de cada aluno quando seleciona as tarefas académicas, evitando o excesso das mesmas.

Segundo Cooper (2001, citado por Silva, 2004), os docentes devem corrigir os TPC na aula seguinte, em conjunto com a turma. Todavia, por vezes era difícil, devido ao extenso programa que a docente tinha de cumprir. Quando não era possível realizar a correção com toda a turma, a docente e/ou o trio pedagógico corrigiam os TPC individualmente, alertando para os erros cometidos e parabenizando os alunos pelo trabalho elaborado. Neste sentido é importante reforçar positivamente o trabalho produzido pelos discentes, elogiando o esforço e qualidade destes (*idem*). Também é crucial que o docente forneça um *feedback* aos alunos com o objetivo destes conseguirem ter visibilidade do seu esforço (Rosário, *et al.*, 2008).

#### **1.5.Reflexão**

Em suma, a eficácia dos TPC depende da relação professor-aluno, do ambiente da sala de aula, não descurando a harmonia familiar. A motivação do aluno, os hábitos de estudo e o *feedback* dado pelo docente são um factores importantes, contribuindo de forma significativa para a eficácia dos TPC.

O tipo de tarefas que os docentes selecionam para os discentes é fundamental, pois só dessa forma é que irão contribuir para a estruturação do conhecimento, assim é importante que estes reflitam previamente sobre os objetivos a atingir com as tarefas propostas. Com efeito, a professora cooperante solicitava aos seus alunos tarefas repetitivas, nomeadamente aos do 1.º ano, onde a cópia de um texto era o TPC diário. Analogamente, Araújo (2006, p. 86) afirma que, “as cópias e as contas continuam a ser tarefas mais solicitadas aos alunos em prol das pesquisas em casa tão importantes para o desenvolvimento intelectual dos alunos”, não sendo dada a

oportunidade dos discentes satisfazerem a curiosidade, através das pesquisas. Esta conceção é referida também por Bassan (1978, citado por Pires, 2012), que afirma que a criança é um ser curioso e necessita de o ser, onde essa curiosidade é a principal característica a desenvolver. Neste sentido, considero fundamental existir criatividade nos TPC, devendo ser diversificados, estimular a imaginação e o espírito crítico.

Em sùmula, é importante que os profissionais de educação coloquem aos seus alunos desafios interessantes, que promovam interações entre educando e restantes membros da família, podendo ser encarados como um estímulo para todos. Assim, considero fundamental que os alunos pesquisem temas que surjam na sala de aula, elaborem histórias/poemas, investiguem curiosidades, anedotas com o propósito de apresentarem aos seus colegas, considerando que os TPC que são considerados mecânicos, repetitivos e excessivos devem deixar de existir pois não valorizam nem estimulam a curiosidade da criança (Araújo, 2006).

Concluindo, TPC, sim, mas significativos e em conta, peso e medida.

## **2. Projeto “Brincreio”**

### **2.1. Metodologia Trabalho por Projeto**

O processo formativo compreende a implementação e desenvolvimento, na íntegra, de um projeto pedagógico. De acordo com Katz e Chard (1997, p. 3) “um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”. É necessário ter em consideração que este poderá prolongar-se durante dias ou semanas, dependendo do interesse dos alunos ou da natureza e pertinência do tema.

A metodologia abordada abrange o trabalho de pesquisa, nomeadamente a planificação e intervenção com o intuito de dar resposta aos problemas considerados convenientes para o grupo (*ibidem*). Com o desenvolvimento do projeto, existe uma interação entre a teoria e a prática, dependendo dos recursos e limitações ocorrentes (Leite, Malpique & Santos, 1990).

Quando estão envolvidas nesta metodologia, as crianças são “autoras de si próprias” (ME, 2012, p. 10), e no momento em que surge a temática do projeto, onde as crianças revelam o que conhecem, transformam-se especialistas das suas aprendizagens (Katz & Chard, 1997). Segundo Mateus (1995, citado por Barros, 2014), o trabalho de projeto relaciona-se intrinsecamente com a conceção de aprendizagem que desencadeia na criança vontade de atuar e refletir. Esta torna-se num sujeito ativo, uma vez que descobre e procura soluções para responder a determinados objetivos. Assim, é cada vez mais exigente para consigo e para com os outros, tornando-se mais hábil a intervir socialmente.

Para Luísa Dacosta (1990, citada por Leite, Malpique & Santos, 1990, p. 17), o trabalho de projeto, “não é puramente teórico, é interactivo, todos aprendem com todos, e sobretudo permite desencadear motivações profundas” e aprendizagens significativas.

### **2.2. Importância do papel da criança e do educador/professor**

Esta metodologia contribui de forma considerável para o desenvolvimento da autonomia do discente, uma vez que o torna responsável, reflexivo, capaz de se

questionar, planejar, bem como dialogar, debater e confrontar as suas ideias. Este tipo de trabalho parte, essencialmente, do interesse do aluno, sendo esta incentivada a construir o seu conhecimento, a partir da sua ação. Assim, Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011, p. 72) acrescentam que, o

“trabalho de projecto garante o direito de a criança ter voz e ser escutada. (...) [e] partir do interesse da criança, fundamenta-se em teorias (...) que reconhecem a estrutura psicológica da criança como própria e a sua capacidade como construtora do conhecimento capaz de co participar na aprendizagem”.

Existe uma dinâmica relacional entre alunos e o educador/professor, onde estes intervêm o mínimo possível, direcionando o projeto tendo em consideração os domínios e metas de aprendizagem (Katz & Chard, 1997). Desta forma, o ambiente educativo também é primordial e deve ser organizado com o propósito de proporcionar um ambiente propício à aprendizagem.

### **2.3. Como surgiu o tema do projeto “Brincreio”**

Durante o período de observação, o trio pedagógico constatou que grupo turma não sabia brincar de forma adequada, nem usufruir de forma harmoniosa do espaço exterior. Tendo como principal atividade brincar de uma forma violenta, magoando-se mutuamente. Com efeito, modificar e dinamizar o espaço exterior da escola era imprescindível, com o intuito de erradicar comportamentos rudes, bem como tornar o espaço exterior num local mais agradável e pacífico.

Quando o projeto foi exposto à professora cooperante, tentámos ir ao encontro da necessidade encontrada na fase de observação inerente à prática profissional supervisionada e, por isso, achámos pertinente colmatar essa carência através da concretização de um projeto, ao qual denominámos por “Brincreio”.

### **2.4. Como foi realizado/Atividades elaboradas**

O processo da escolha do nome do projeto surgiu tendo em consideração o vocábulo recreio, onde as formandas questionaram os alunos sobre esse espaço. Referiram quais as atividades que executavam no recreio (“jogo da apanhada”; “jogo das escondidas”; “jogar futebol”; “jogos de imaginar”; “salto ao eixo”; “dançar/cantar”; “jogo de espiões;...”), bem como as vantagens que conferiam a esse

mesmo espaço, e as respostas foram: “ajudar os amigos”; “local onde podemos brincar com os amigos e conviver”; “local onde podemos gastar as energias”; “local onde podemos fazer e aprender coisas novas”. Após este diálogo inicial, foi possível verificar que os alunos não tinham consciência que realizavam atividades violentas; Referiram que o espaço exterior é um local “onde podemos brincar”, pelo que, foi proposto que os alunos citassem exemplos de jogos que gostariam de experimentar para se ocuparem de forma proveitosa. No seguimento, registaram-se os jogos seleccionados no quadro, sendo eles: “macaquinho do chinês”, “macaca”, “*bowling*”, “jogo dos sacos”, “saltar ao pé-coxinho”, “saltar à corda” e “jogo do elástico”.

Posteriormente, e em conjunto com as três estagiárias realizou-se um mapa concetual (cf. Apêndice 15) com os educandos para que se constatasse o que gostariam de saber sobre o tema. De acordo com documentos emanados pelo Ministério da Educação, a planificação realizada com as crianças potenciou a promoção das suas capacidades e competências, num processo de partilha que se tornou facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal de cada uma.

O mapa concetual surgiu através do diálogo realizado com a turma e após este momento, foi pedido que com o auxílio dos encarregados de educação, efetuassem pesquisas tendo como suporte jogos tradicionais que pudessem ser exequíveis no espaço exterior. Concordando com Bragada (2002, citado por Moreira & Oliveira, 2010, p. 2), “os jogos tradicionais portugueses são actividades recreativas e culturais que permitem o desenvolvimento harmonioso das habilidades e capacidades motoras das crianças, proporcionando-lhes oportunidades bastante diversificadas ao nível das competências cognitivas, sociais e afectivas”.

Na construção do mapa concetual, realizado com ideias expressas pelos alunos incluíram-se as seguintes questões: “O que pensam sobre o recreio?”; “Que fazem no recreio?”; “Gostam do espaço?”, “Têm ideia de como brincavam os vossos pais na escola?”, “Que jogos de recreio conhecem?”, entre outras questões momentâneas respondidas pelos elementos da turma. Estes executaram uma visita ao espaço exterior e após a recolha de pesquisas procedeu-se à análise das mesmas. As atividades referentes à concretização dos jogos iniciaram-se pela definição de regras, com o intuito de ser possível jogar com segurança. Posteriormente, às regras dos jogos, os alunos construíram os materiais necessários para a concretização dos

mesmos e deslocaram-se ao exterior para colocá-las em prática (cf. Apêndice 16). No regresso do exterior, os educandos do 1.º ano ilustraram o jogo que mais tinham apreciado e os alunos do 4.º ano transcreveram as regras. Após o registo das regras no dossiê dos alunos, realizou-se o registo numa folha colorida que, mais tarde, originaria o livro dos jogos. Uma vez concluídos os jogos, procedeu-se ainda à construção do livro suprarreferido, no qual constavam as regras de cada jogo elaboradas pelos elementos da turma bem como as ilustrações dos mesmos. O livro dos jogos foi elaborado com o intuito do grupo consultar sempre que ocorresse alguma dúvida, tendo ficado exposto na sala.

A última aula de realização dos jogos foi destinada à construção de uma notícia sobre o projeto com o objetivo de ser publicada na página do *facebook* do Agrupamento de Escolas.

## **2.5.Fases da Pedagogia de Projeto**

Os projetos desenvolvem-se em quatro fases distintas, nomeadamente, a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e, por último a divulgação e avaliação. As fases mencionadas são flexíveis, pois podem ser reformuladas ao longo do desenvolvimento do projeto.

Durante a primeira fase preconiza-se que sejam formuladas questões. As crianças partilham informações e experiências que serão registadas numa teia (apresentação do que sabem e como o que pretendem explorar). O educador auxilia as crianças na formulação de ideias, gere o diálogo, motivando-as para a participação (Katz & Chard, 1997).

A segunda fase refere-se à planificação, ou seja, o que foi expresso na fase anterior torna-se mais concreto, delimitando-se “o que se vai fazer, por onde se começa e como se vai fazer” (ME, 1998, p. 142), recorrendo à pesquisa, ao registo dos dados recolhidos e à sua ilustração (Guedes, 2001). Neste momento, o adulto observa, orienta e aconselha o grupo, facultando ideias.

A fase de execução ocorre quando as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Nesta terceira fase, as crianças tratam a informação

recolhida, e confrontam as ideias recentes das crianças com as primeiras, desta forma os tópicos iniciais podem ser alterados ou reformulados.

A avaliação/divulgação é fundamental, sendo que nesta fase os discentes resumem a informação adquirida tornando-a útil para os outros. De acordo com Katz e Chard (1997), a apresentação é, essencialmente, uma comunicação e não um espetáculo, dando às crianças oportunidade de partilharem a sua experiência e evolução da aprendizagem com os outros, permitindo que as outras crianças, educadores, professores e os pais fiquem a conhecer a sua experiência.

Durante a avaliação, os elementos da turma avaliam o trabalho desenvolvido até ao momento, com o objetivo de desenvolverem mais projetos. As crianças comparam o que aprenderam com as questões formuladas anteriormente, fazendo uma auto e hetero avaliação, desta forma avalia-se a progressão em relação às metas elencadas inicialmente.

Em resumo, as fases intrínsecas ao projeto não apresentam uma sequencialidade, pelo contrário, “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (ME, 2012, p. 17).

Na fase final, utilizámos o questionário como ferramenta de avaliação. Foram elaborados dois questionários, ou seja, um para a turma do 1.º ano e outro para a turma do 4.º ano, devido aos alunos do 1.º ano não saberem ler nem escrever fluentemente, utilizando assim um código de cores e sem respostas justificadas.

## **2.6.Papel do educador/professor**

O adulto deve deter uma posição de facilitador e mediador do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que deve gerar oportunidades que permitam o diálogo e discussão, dando a oportunidade a todos os elementos do grupo de emitirem a sua opinião, estimulando os menos participativos. (ME, 1998). Desta forma, o educador/professor está intrinsecamente envolvido no projeto, por esse motivo devem compreender que é necessário partir em descoberta com as crianças. De acordo com Cortesão, Malpique, Torres e Lima (1979, citado por ME, 1998, p. 145) esta metodologia “arranca o professor dos limites estreitos da sua sala de aula, fá-lo interrogar-se sobre o seu papel de cidadão/ professor”.

Os profissionais de educação devem estar atentos às necessidades da criança, demonstrando-se disponíveis e atenciosos. Segundo a linha de pensamento de Domingues (1990, citado por, Leite, Malpique & Santos, 1990, p. 24), “se o trabalho de projecto parte das necessidades de conhecimentos dos educandos e se são estes que seleccionam, na realidade, os problemas a estudar, a autonomia destes cresce, transformando o papel do educador; este terá sobretudo um papel de orientador”. Concomitantemente, Katz e Chard (1997) afirmam que o educador e professor passa a ser um orientador que auxiliam os educandos a atingir respostas concretas e objetivas, atendendo, sempre que possível, aos interesses e necessidades das crianças, tendo sobretudo o papel de as orientar e incentivar as suas pesquisas. Com efeito, as crianças são detentoras de saberes previamente adquiridos, pelo que cabe aos educadores e professores integrar e aprofundar esses conhecimentos.

## **2.7.Importância do jogar/brincar**

Durante o período de observação da prática educativa supervisionada, contactou-se que os discentes não sabiam brincar de forma harmoniosa no exterior. Quando a criança brinca autonomamente potencia, de forma significativa o seu desenvolvimento motor, cognitivo e socio emocional.

Relativamente ao desenvolvimento motor, o facto de explorar os espaços exteriores auxilia no processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que, os discentes desenvolvem capacidades: explorar, correr riscos, coordenação motora fina/grossa e de equilíbrio (Johnson, Christie & Wardle, 2005), considerando também que, o desenvolvimento dos mapas mentais é importante para o raciocínio espacial (Thomas & Harding, 2011). Neste âmbito, através das experiências motoras, o educando compreende o seu corpo, que é essencial para construir a noção da sua existência e de espaço (Almeida, 2005).

O exterior promove o seu desenvolvimento a nível cognitivo, uma vez que os espaços naturais colocam desafios às crianças, sendo que estas pensam de forma criativa, têm uma imaginação mais ativa e utilizam estratégias de resolução de problemas (Bilton & Tovey, citado por Bento, 2012). Thigpen (2007) acrescenta ainda que, estas aprendem conceitos de matemática e ciências apenas ao examinarem o mundo em que vivem. A brincadeira é uma necessidade básica para o seu

desenvolvimento harmonioso, é algo espontâneo. Considerando que, quando a criança brinca, ela aprende a pensar, a refletir e a organizar-se com o intuito de aprender o que precisa, quer e necessita (Machado, 2003). Corroborando com alguns pedagogos como Piaget e Vigotsky, o jogo apresenta-se como um instrumento estruturante do desenvolvimento cognitivo e social (Gomes, 2012). Deste modo, brincar pode originar situações que potenciam novas experiências e aprendizagens, onde o discente desenvolve o seu conhecimento e competências. Tal como Thomas e Harding (2011, citado por Bento, 2012) afirmam, o ato de brincar ajuda no confronto com diferentes desafios que potenciam o seu desenvolvimento. É crucial reconhecer e valorizar o jogo e a brincadeira, pois são elementos essenciais da nossa vida e, são uma forma de melhorar a componente formativa do indivíduo (Caldeira, 2013).

Com efeito, a nível socio emocional, a criança brinca desde cedo e é através da brincadeira que imita comportamentos dos adultos, desenvolvendo destrezas e compreendendo aquilo que a rodeia (Amado, 2007). As relações estabelecidas são fulcrais, pois é através destas interações constantes entre crianças-crianças e crianças-adultos que o jogo assume características únicas (Friedman, 2001). De salientar que, Burdette e Whitaker (2005), defendem que quando o grupo brinca no exterior apresenta níveis mais baixos de *stress* e maior respeito por si e pelo outro. Além das competências referidas, ao brincar a criança desenvolve-se a nível emocional (avaliação do risco, desenvolvimento da autonomia e da autoestima) e social (cooperação e partilha de aprendizagens) (Dowdell, Gray & Malone, 2011).

## **2.8. Reflexão final**

Relativamente à concretização das atividades inerentes ao desenvolvimento do projeto, existiu a necessidade de modificar, frequentemente, o espaço da sala de aula e materiais, sempre que ocorresse essa necessidade. Neste sentido, quando a preparação de materiais era elaborada individualmente os alunos permaneciam nos seus lugares, todavia quando a preparação de materiais era feita em grupo, colocavam-se as mesas de forma a facilitar a realização dos trabalhos. O trio pedagógico em conjunto com os educandos chegou à conclusão que os materiais (as latas) referentes à atividade “jogo das latas”, poderiam ser perigosos para os mesmos

por esse motivo, em conjunto com as estagiárias colocaram fita nos rebordos das latas para não representarem perigo.

Durante o processo formativo, as formandas primaram por encorajar as crianças a participarem de forma ativa, facultando oportunidades de obterem controlo da sua própria aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011).

Os discentes demonstraram-se muito entusiasmados, ao longo do projeto, pois atuamos numa área que eles apreciavam bastante: o recreio. Foi estimulante perceber o quão criativos os alunos foram apresentando inúmeras ideias para tornar o recreio mais atrativo. Refletindo sobre este processo, é possível afirmar que o desenvolvimento do projeto “Brincreio” foi uma fonte de experiências positivas e de aprendizagem. O balanço feito é bastante positivo, uma vez que foi uma experiência enriquecedora, que será vantajosa para o futuro pessoal e profissional de todos os intervenientes. Importa, também, mencionar que é exequível realizar um projeto, obtendo resultados excecionais com poucos recursos económicos.

A construção do mapa conceitual permitiu compreender quais os interesses dos alunos e, a partir desse ponto, dirigir as atividades de forma a tornar o aluno um membro ativo e o professor um mero orientador. Foi através do mapa conceitual que percebemos que alguns jogos indicados pelos alunos não eram concretizáveis no espaço de recreio livre, devido às questões de segurança, bem como às questões financeiras.

A implementação do projeto transformou as situações de violência praticadas, previamente, em momentos agradáveis de convívio, de cooperação e de partilha de saberes, entre todas as crianças. No instante em que estes regressavam para a sala de aula estavam mais serenos, pois tiveram a oportunidade de libertar energias acumuladas, refletindo-se positivamente no aproveitamento dos mesmos.

Este projeto revelou-se vantajoso para observar o impacto que o jogo teve em toda a escola. Acrescento, ainda, que não só foi benéfico para os alunos, como também para nós enquanto futuras profissionais da educação. Neste âmbito, as estagiárias consideram que enalteceu a relação entre formandas/discentes, ao mesmo tempo que, foi compensador ver todos os objetivos iniciais cumpridos, sendo esse o melhor *feedback*.

## **Capítulo VI – Abordagem de mosaico: Um exercício investigativo**

No presente capítulo, pretendo apresentar um exercício investigativo efetuado no estágio em EPE. Este exercício investigativo foi executado em conjunto com o meu par pedagógico. Desta forma, a tipologia de investigação, os métodos para a recolha e tratamento de dados foram delimitados em conjunto.

### **1.6. “As vozes das crianças”**

Durante décadas as investigações sobre crianças tinham como principal referência o papel preponderante dos adultos, nomeadamente, pais e professores, no que diz respeito, à obtenção de informação relacionada com as experiências quotidianas (Formosinho, 2009).

Nesta linha de ideias, Corazza (2009) defende que durante o período da Antiguidade até à Idade Média não há informação sobre os cuidados dos pais sobre as crianças, todavia é necessário refletir que estas sempre estiveram presentes, apenas não lhes era atribuída a devida importância. Já no século XVI, a criança era considerada uma fonte de distração e relaxamento para os adultos, sendo que o conceito de infância não era reconhecido (*ibidem*). Porém, no século seguinte, esta era considerada um “objeto” para divertimento de outrem, nomeadamente, os adultos. Aludindo a Pollock (1983, citado por Corazza, 2009), o conceito de infância não foi reconhecido antes do século XVII. Com efeito, para Ariés (citado por Tucker, 1979), no final do século XVII, a educação ganhou importância e os conhecimentos entre pais e filhos eram distintos, pois a criança tinha a oportunidade de estudar, ao invés de trabalhar. A partir do século XVII, a criança é vista como elemento substancial da família e da sociedade e os seus direitos passam a ser protegidos pelo Estado (Corazza 2009).

Com efeito, teóricos e psicólogos enfatizam a voz das crianças, considerando que, este é o meio mais eficiente para a construção do seu conhecimento (Oliveira-Formosinho 2008). Neste âmbito e de acordo com Woodhead (1999, citado por Oliveira-Formosinho, 2008), a criança passa a ser encarada como um ator social, que se desenvolve através da participação ativa. Neste seguimento, Dahlberg (1999, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16), “a criança é co construtora de conhecimento, identidade e cultura”. Sendo que esta é também considerada como

portadora de “uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (*ibid.*, p. 16).

Atualmente, a criança tem um lugar preponderante na sociedade, tornando-se adequado escutar a sua voz regularmente, com o intuito de compreender as suas necessidades, interesses e sentimentos. Também para Azevedo (2009, p. 30), “escutar é reconhecer que não existem indivíduos anónimos (nenhuma criança nasce para ser anónima). A escuta dá legitimidade e visibilidade e enriquece tanto aquele que escuta, como aquele que produz a mensagem”.

É de evidenciar a pertinência de escutar as crianças, no que concerne à prática, métodos pedagógicos e rotinas diárias. Neste âmbito, este exercício investigativo centra-se, essencialmente, na compreensão de como as crianças se sentem no JI.

## **1.2. Metodologia da investigação**

O exercício investigativo designa-se de Abordagem de Mosaico. Esta metodologia inspirou-se na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, que se desenvolveu nos JI de Reggio Emilia situado no Norte de Itália. A Abordagem de Mosaico de Clark e Moss (2001) tem como influência a pedagogia de participação que dá voz à criança e reconhece-a como co construtora de aprendizagens. Referenciando Clark (2005), esta designação surgiu como representação e união de diferentes perspetivas das crianças, tendo como finalidade criar a imagem do seu mundo. Esta metodologia dá à criança tempo e a oportunidade de se expressar nas mais diversas formas, pois os seus interesses, crenças e desejos são um princípio fundamental desta pedagogia (*ibidem*).

De referenciar que, na pedagogia de participação, o educador deve encorajar, estimular desafios e conceder autonomia à criança. Desta forma, o adulto deve apoiar significativamente as aprendizagens das crianças, concedendo-lhes a oportunidade de serem ouvidas.

Na linha orientadora de Clark e Moss (2005), esta abordagem centra-se fundamentalmente em quatro princípios: 1) crianças como especialistas das suas próprias vidas; 2) crianças como hábeis comunicadores; 3) crianças como detentoras de direitos; 4) crianças pequenas como fabricantes de significado. As crianças são

vistas como sujeitos ativos no processo de pesquisa e não como sujeitos passivos. Deste modo, deve ser dado o direito à criança de observar o que a rodeia e de dar a sua opinião, estando em sintonia com a sua mente. Neste âmbito, e de acordo com Toldfree e Woodhead (1999, citado por Clark, 2005, p. 17) é importante “permitir-lhes explorar as maneiras pelas quais elas percebem o mundo, comunicando as suas ideias de uma forma significativa”.

Perspetivando, Clark e Moss (2005) existem cinco princípios delineados desta abordagem: participativa, reflexiva, adaptável, incorporada na prática e um multi método. É considerada **participativa**, pois reconhece as crianças como agentes da sua própria vida. É um método **adaptável**, uma vez que, pode ser aplicado em instituições distintas, onde cada profissional de educação possui autonomia, para que seja adaptado conforme o grupo. É **reflexiva**, pois inclui as crianças, profissionais e pais na reflexão de significados. Define-se como **incorporada na prática**, uma vez que, pode ser usada como ferramenta de avaliação e fazer parte da prática educativa, promovendo sempre a escuta da criança como suporte do trabalho do educador. Como esta abordagem combina o visual com o verbal, e considerando as ações, fotos e desenhos, designa-se de **multimétodo**. Por este motivo, utiliza métodos distintos, para que seja dada a oportunidade de encontrar novas formas de pensar. Constitui, ainda, uma vantagem para as crianças com dificuldades em verbalizar e permite que os adultos façam diferentes comparações. É fundamental ser o mais abrangente possível, pois qualquer atividade de pesquisa ou ferramenta deve ser acessível a todas as crianças com diferentes habilidades, origens culturais e personalidades.

Como já foi supracitado esta abordagem é um multimétodo, e dessa forma importa referir que se podem aplicar diversos métodos. As **câmaras/ fotografias** são utilizadas na fase de pesquisa, onde a função desta ferramenta é de documentar os pontos de vista mais relevantes para as crianças. Os **passeios/circuitos** consistem na exploração do JI, através de um passeio comandado pela própria criança. Neste momento, a criança executa registos fotográficos e audiovisuais. É nos **mapas** que a criança tem a oportunidade de colocar os registos de informação que foram recolhidos durante os circuitos. Os mapas têm como objetivo final rever com o grupo todo o processo, sendo que, nos mapas estão presentes fotografias, desenhos e comentários. A **conferência/reunião** baseia-se numa conversa de partilha entre

criança e adulto, onde este deve escutar a voz da criança. A **dramatização** apoia-se na representação, tendo como recurso pequenas figuras do jogo. Normalmente executa-se com crianças com idade inferior a dois anos. A **observação e documentação** consistem no registo das perceções das crianças e na observação qualitativa dos acontecimentos. As **entrevistas e conversas** são realizadas com as crianças, os pais, os educadores e as auxiliares educativas para perceber as perspetivas das crianças. Por fim, a construção do **tapete mágico** oferece a oportunidade às crianças de verem e comentarem as imagens de outros ambientes. É um incentivo para o diálogo e um momento de reflexão sobre o que mais marcou as crianças durante a abordagem.

A Abordagem de Mosaico assenta em três fases distintas. Durante a primeira fase, crianças e adultos recolhem informação através das máquinas fotográficas, circuitos, mapas e conferências, com o objetivo de construir o tapete mágico. Nesta fase também se reúnem informações através de conversas e entrevistas com as crianças, pais, encarregados de educação e auxiliares. A utilização de diversos métodos, flexíveis, permite que o adulto fique com uma visão holística e enriquecedora sobre as perspetivas das crianças.

Na segunda fase, juntam-se as diversas peças da informação recolhida, ou seja, ocorre o diálogo, reflexão e interpretação das interações realizadas entre pais e profissionais, com o intuito de triangular as informações obtidas. O tratamento e análise de dados efetuam-se ao mesmo tempo que na fase número um. É também nesta fase que se revelam as perspetivas das crianças.

Na terceira e última fase, tomam-se decisões sobre as alterações que se poderão efetuar no JI, nomeadamente, o que será para manter, expandir, mudar ou acrescentar. Esta fase tem como base fotografias e conversas realizadas previamente com as crianças (Clark & Moss, 2005).

### **1.3.Participantes**

O presente exercício investigativo desenvolvido, durante o processo formativo, incidiu sobre duas crianças, no entanto todas tiveram a oportunidade de participar. Em conjunto com o meu par pedagógico selecionámos a criança M por ser uma criança mais reservada e introvertida e a S por ser uma criança comunicativa e

extrovertida, sem qualquer receio de expor as suas opiniões. Optou-se por escolher duas crianças com personalidades distintas, uma vez que, a criança M era mais reservada, e por essa particularidade, supôs-se que o desafio seria maior. Por outro lado, a criança S que tem uma personalidade mais extrovertida, supôs-se que poderia cooperar de forma mais significativa.

#### **1.4. Metodologia**

Como já foi referido, a Abordagem de Mosaico centra-se, essencialmente, em três fases. Na primeira fase, houve uma sessão de esclarecimento com a educadora e a restante equipa educativa, tendo como finalidade explicar em que consistia esta abordagem, pois trata-se de algo inovador. Tanto a educadora, como a restante equipa educativa concordaram com esta abordagem, achando-a uma ferramenta bastante útil e pertinente. Devido a questões éticas foi necessário elucidar os pais sobre o sucedido, através de uma carta e de um pedido de autorização (cf. Apêndice 17), onde estava patente que apenas, e só apenas as crianças interessadas e autorizadas, por estes, participariam. Depois da resposta dos encarregados de educação, procedeu-se a uma conversa introdutória com as crianças, explicando-lhes o estudo que se iria suceder, bem como quem se voluntariava para participar

Terminada a tarefa acima referida, foram realizados diálogos informais com as duas crianças escolhidas, bem como os restantes elementos que quiseram dar a sua contribuição neste exercício investigativo. De salientar que, este diálogo foi composto utilizando algumas questões orientadoras, todavia estas dependiam de criança para criança. Acresce referir que, no momento seguinte, realizaram-se circuitos com as crianças (cf. Apêndice 19), pelo JI, onde estas tiravam fotos e ilustravam o que mais apreciavam e menos gostavam.

Após a impressão das fotografias, solicitou-se a colaboração das duas crianças seleccionadas, com o intuito de escolherem quais as fotografias mais significativas para construírem os seus mapas.

As entrevistas aos encarregados de educação, educadora e a equipa educativa foram entregues nesta fase, tendo por base algumas questões (Apêndice 20). Neste seguimento, foi construído o tapete mágico (cf. Apêndice 21), com todas as crianças envolvidas, onde foram colocados os mapas, desenhos e comentários elaborados

pelas crianças. Neste momento, foi dada a oportunidade às crianças de exprimirem a sua opinião sobre o que pensam verdadeiramente sobre o JI.

A segunda fase consistiu na documentação, observação e recolha de informações, e ocorreu em conformidade com a primeira fase. Este processo designa-se de triangulação de dados e Cohen e Manion, (1990, citado por Azevedo, 2009, p. 96), “consideram que a triangulação é especialmente útil no estudo de caso e possibilita a emergência de uma multiplicidade de perspectivas presentes nas situações de estudo permitindo ao investigador clarificar os acontecimentos e interpretá-los”.

De salientar que, a terceira fase, que corresponde à deliberação daquilo que se vai alterar, não foi aplicada.

### **1.5.Recolha e tratamento de dados**

O tratamento de dados diz respeito à organização, seleção, avaliação e reflexão de dados. É considerado um procedimento contínuo, pois realiza-se ao longo da investigação, coincidindo com outras fases.

A principal finalidade do tratamento de dados é de organizar e “limpar” os dados. O conceito “limpar” diz respeito à seleção da informação pertinente em detrimento dos dados que não estão em concordância com o objetivo do exercício investigativo. O tratamento e análise de dados advêm de uma construção lógica e de fácil leitura para que a análise seja eficaz e fidedigna.

A recolha de dados realizou-se depois da conversa com as crianças sobre o que pensam do JI. Após este momento, as crianças realizaram os circuitos, onde forneceram informação sobre as preferências, interesses e sugestões pertinentes sobre do recreio. Posteriormente, cada criança esboçou o mapa do seu percurso. As conversas informais realizaram-se durante o seu percurso e desenho, desta forma as crianças sentiram-se confortáveis no momento de partilha. Com as informações das crianças é possível realizar-se categorizações (cf. Apêndice 22), que manifestam os interesses e preferências das duas crianças escolhidas. Os mapas foram elaborados individualmente pelas duas crianças e retratam o que as crianças foram recolhendo, onde estão presentes fotografias, desenhos e comentários. Os mapas têm como

objetivo a revisão e reflexão de todo o processo, sendo essa revisão elaborada com o grupo.

No que concerne à recolha de dados da parte dos pais e equipa educativa, esta foi elaborada através de um conjunto de questões orientadoras. De acordo com as informações que estavam presentes nas respostas às perguntas orientadoras realizou-se uma tabela de categorização. Além das questões orientadoras à equipa educativa foram realizados momentos de conversa, que se tornaram relevantes para o estudo.

### **1.5.1. Triangulação de dados**

A triangulação de dados é fundamental nesta investigação, pois é uma forma de confrontar toda a informação recolhida. As crianças, por vezes, fornecem informação do que momentaneamente é importante para elas, todavia durante o processo de cruzamento de dados constatamos que existem factores, por exemplo o contexto, o tempo ou a motivação que as levaram a evidenciar alguns assuntos. Neste seguimento, as investigações não devem partir de dados recolhidos de uma fonte, sendo que a triangulação reduz o risco das conclusões revelarem limitações da técnica utilizada.

Recorrendo à triangulação apuramos quais as informações relevantes para trabalhar e quais os dados que se contradiziam. Conclui-se que as conversas com as crianças que ocorreram durante os circuitos e as informações recolhidas através do uso da fotografia, desenhos, circuitos correspondiam. Desta forma, foi relevante fazer o cruzamento de informação com conversas realizadas com a equipa educativa e as questões orientadoras respondidas tanto pelos pais como pela equipa educativa.

### **1.5.2 Apresentação e discussão de dados**



Os dados qualitativos são detentores de um cariz subjetivo, podendo assim provocar outras interpretações, uma vez que têm como base as fotografias, as conversas e os desenhos.




Durante as conversas, circuitos, realização dos mapas surgiram, essencialmente, quatro conteúdos:

- Locais de interesse para a criança no JI;
- O que a criança mais gosta e menos gosta no JI;

- Qual a razão pela qual a criança vai ao JI;
- O que a criança alteraria no JI.

### Locais de interesse no JI para a criança S

| Categorias       | Comentários  | Registo Fotográfico  |
|------------------|--|--|
| <p>- Casinha</p> | <p>“De toda a escola, é o meu sítio preferido. Sinto-me muito bem e forte.”</p> <p>“Se a minha prima viesse à escola, a casinha era o primeiro sítio que lhe mostrava, porque é onde faço muitas brincadeiras.</p> <p>Mostrava a casinha porque é muito divertida e tem muitas coisas para brincar. Fazer o almoço, lavar a loiça, ir às compras.”</p> |   |
| <p>- Baloços</p> | <p>“Se a minha prima viesse à minha escola, os baloiços eram o segundo sítio que lhe ia mostrar.”</p> <p>“Os baloiços são giros, sinto-me como</p>   |  |

|                       |  |  |
|-----------------------|--|--|
|                       | se tivesse a voar.”  |  |
| - Floresta            | “A floresta é divertida. Posso correr para baixo e para cima. Tem muitas plantas bonitas.”   |    |
| - Sala do movimento   | “Gosto da sala do movimento porque tem escorregas e túneis e porque gosto de me esconder. Aqui sinto-me bem.”                          |   |
| - Sala dos brinquedos | “Na sala dos brinquedos gosto de brincar às cabeleireiras porque me sinto adulta. Gosto de me ver ao espelho e sinto-me muito bonita.” |  |

A casinha é para a criança S o local predileto. Durante as conversas informais realizadas, a criança referiu-se a este local por diversas vezes. Se alguém fosse visitar o JI seria este o local que a criança S mostraria primeiramente, pois segundo ela é onde desempenha diversas funções (fazer o almoço, lavar a loiça e ir às compras). Durante a observação realizada este local era bastante apreciado pela criança em estudo e pelos restantes colegas, uma vez que permite que as crianças entre num mundo de fantasia brincando ao faz de conta. A educadora, durante as conversas e entrevistas realizadas, também referenciou este local como sendo o sítio de eleição da criança em estudo.

Esta criança também mostrou interesse no espaço exterior, fazendo referência aos baloiços e à floresta (designação dada pelas crianças a uma zona com diversas árvores). A floresta permite que a criança explore os diversos elementos da natureza existentes no local. A criança também refere os baloiços como sendo o material favorito no exterior, durante a observação feita por nós também constatamos, que esta criança aproveita o seu recreio andando de baloiço, referindo que se “sente a voar”.

É também feita referência à sala do movimento e à sala dos brinquedos como local preferido da criança em estudo. Nestes locais, a criança gosta de jogar ao faz de conta.

Pode concluir-se que a criança tem bastante apreço pelos locais do exterior, nomeadamente o recreio e por locais onde a sua imaginação não tem limites.

#### O que a criança S mais gosta e menos gosta de fazer no JI

| <b>Categorias</b>   | <b>Comentários</b>  |
|---|---|
| - Brincar   | “... gosto de brincar e é divertido por causa dos amigos.”  |
| - Tintas<br>- Redondo<br>- Correr<br>- “Trabalhar”<br>- Professoras | “Gosto de tudo. Gosto de tintas, do redondo e de andar a correr. Gosto muito de trabalhar e das professoras.” |

#### 1) O que a criança S. menos gosta de fazer no jardim-de-infância

| <b>Categorias</b> | <b>Comentários</b>                                      |
|-------------------|---|
| -Puzzles          | “Não gosto do jogo das peças porque é muito cansativo.” |

A criança referiu que gosta de brincar e de “trabalhar” no JI. Entenda-se que para esta criança “trabalhar” significa realizar atividades de expressão plástica, nomeadamente pintar, utilizando tintas. A educadora também referiu que expressão plástica seria a atividade favorita da criança.

O exterior também foi referenciado como local favorito, nomeadamente o redondo. Não descurando, mais uma vez, o gosto da criança pelo movimento, quando se refere que adora correr. Esta criança gosta de atividades que lhe conferem liberdade e movimento (andar de baloiço e correr), mas ao mesmo tempo atividades mais relaxantes como pintar, ou o momento de ouvir uma história, ouvir e cantar canções. Ambas as auxiliares apenas fazem referência às atividades mais calmas, especificamente, ouvir histórias e as canções. A mãe menciona que a criança S gosta de brincar e de estar com os amigos.

Relativamente, ao que a criança menos gosta no JI são referenciados os puzzles, pois são muito cansativos. Para a educadora ver filmes é a atividade mais aborrecida para a criança, já para a auxiliar D a criança não gosta de estar sentada e para a auxiliar M o facto de ser aborrecida pelos colegas.

De acordo com todos os intervenientes, a criança não gosta de atividades mais monótonas, dando preferência aos momentos mais ativos que são espelhados pela sua personalidade bastante ativa e dinâmica.

#### **Razão pela qual a criança S vai ao JI**

| <b>Categorias</b>                         | <b>Comentários</b>  |
|---|---|
| - Amigos novos<br>- Brincar<br>- Aprender | “Venho ao JI porque a minha mãe me inscreveu para eu arranjar amigos novos, brincar, aprender, saber mais coisas, brincar de outra forma porque somos mais velhos!” |

A criança S refere que vem ao JI para brincar, socializar com outras crianças e aprender. Tendo em consideração o facto de a criança ter mencionado que vinha para o JI para aprender é evidente que esta criança conota este espaço como sendo de aprendizagens. Tornando-se evidente que a criança tem vontade de aprender coisas novas. A mãe da criança pensa que o JI é um local para que esta criança tenha a oportunidade de se divertir.

### O que a criança S alteraria no JI

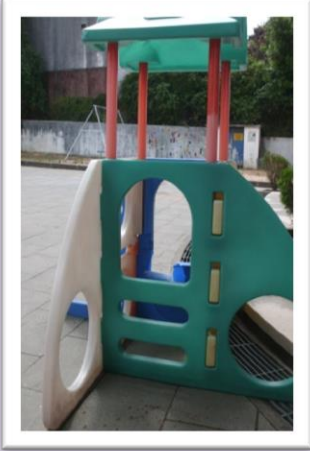

| <b>Categorias</b> | <b>Comentários</b>  |
|-------------------|---|
| - Casinha         | “Mudava a casinha porque no ano passado a outra educadora mudava, só para ficar diferente.” |

Sobre o que a criança mudaria, esta dá um principal destaque ao seu local favorito, a casinha. Desta forma, faz a diferenciação entre o que a educadora anterior fazia, demonstrando vontade que a atual repetisse os procedimentos anteriores. Poderá também concluir-se, na minha perspetiva, que a criança pretende que este local esteja constantemente a ser renovado para não lhe causar aborrecimento.

Relativamente à criança M, esta é mais reservada e introvertida.

### Locais de interesse no JI para a criança M

| <b>Categorias</b> | <b>Comentários</b>   | <b>Registo Fotográfico</b>   |
|-------------------|--|--|
| - Pista           | “Gosto de brincar na pista quando estou na sala. É o meu sítio favorito, tem muitas rotundas. Adoro brincar com os legos.” |  |
| - Casa castanha   | “Gosto da casa castanha porque gosto de brincar com os meus amigos e tem muitas janelas.”                                  |  |

|                                 |   |   |
|---------------------------------|---|---|
| <p>- Brincar nos escorregas</p> | <p>“É giro brincar nos escorregas porque eles são giros e sinto-me feliz quando brinco lá!”</p>   |   |
| <p>- Brincar no foguetão</p>    | <p>“Gosto de brincar aos planetas no foguetão.”</p>   |   |
| <p>- Casa dos passarinhos</p>   | <p>“No recreio mostrava a casa dos passarinhos porque eu gosto de os ver e ao vê-los sinto-me bem.”<br/>                 “Tirei esta foto na casa dos passarinhos porque eu queria ser amigo deles e também gosto deles.”</p> |  |
| <p>- Refeitório</p>             | <p>“Mostrava o refeitório porque me sinto feliz a fazer o comboio.”</p>   |   |

A criança M mostrou interesse pelo exterior, apesar de ser reservada tem em consideração os elementos da natureza, nomeadamente, a casa castanha, os escorregas, o “foguetão” e a casa dos passarinhos. Estes locais transmitem felicidade à criança, não descurando que esta aprecia bastante a companhia dos seus amigos. A pista e o refeitório também foram locais de eleição para esta criança, a educadora e a auxiliar M. Através da observação efetuada em conjunto com a minha colega de

estágio considerou-se que, sempre que esta criança tinha oportunidade, frequentava a pista. O momento de fazer o comboio para se deslocar para o refeitório também foi destacado por esta criança. Durante as conversas informais esta criança abordava o facto de gostar da pista e do refeitório, neste último relatava o momento em que o ajudavam a “dar o comer”, principalmente no dia em que confeccionavam a sua comida favorita “puré e canja”.

### O que a criança M mais gosta e menos gosta de fazer no JI

#### 1) O que a criança M mais gosta de fazer no JI

| <b>Categorias</b>                                 | <b>Comentários</b>   |
|---|--|
| - Desenhos<br>- “Trabalhos”<br>- Brincar em grupo | “Gosto de fazer desenhos e trabalhos.<br>Gosto muito de fazer uma flor para dar à minha mãe, de brincar aos super-heróis.<br>Gosto de brincar em grupo.” |
| - Brincar   | “O que o M. mais gosta de fazer no Jardim de Infância é brincar.”  |

#### 2) O que a criança M menos gosta de fazer no JI

| <b>Categorias</b> | <b>Comentários</b>  |
|-------------------|---|
| -Puzzles          | “Só brinco com os meus amigos, sozinho não gosto de construir peças.” |

Esta criança mostra apreço por fazer desenhos e brincar. É notório o facto de esta criança gostar de realizar “pequenos (grandes) trabalhos” para presentear a sua mãe. Esta criança, apesar de reservada, adora conviver com os restantes elementos do grupo, estando o mesmo patente na entrevista semiestruturada à educadora.

Tal como a criança S esta também não aprecia construir puzzles, pois brinca sozinha e “apenas gosta de brincar com os seus amigos”.

Para a educadora e para a mãe desta criança, o melhor momento foi quando lhe foram pedidas pesquisas para o trabalho de projeto “As cores” o que revela que a criança gostou de participar neste.

### Razão pela qual a criança M vai ao JI

| <b>Categorias</b>  | <b>Comentários</b>                                 |
|--------------------|--|
| -Aprender          | “A minha mãe colocou-me aqui para que eu aprenda!” |
| - Novos brinquedos | “Gostava de ter novos brinquedos.”                 |

Esta criança considera que a mãe a colocou no JI para aprender, sendo evidente que este espaço é de aprendizagem. Pode concluir-se que esta criança gosta de aprender coisas novas

### O que a criança M alteraria no JI

| <b>Categorias</b> | <b>Comentários</b>                 |
|-------------------|------------------------------------|
| -Novos brinquedos | “Gostava de ter novos brinquedos.” |

Sobre o que esta criança mudaria no JI, esta apenas faz referência ao facto de “ter novos brinquedos”. Com esta afirmação, pode compreender-se que esta criança gosta bastante de brincar, e apesar de achar que a mãe o colocou no JI para aprender enfatiza aos brinquedos.

## 1.6. Conclusão

Depois de desenvolver esta metodologia, concluo que os educadores devem perceber o quão fundamental é que a criança tenha a possibilidade de se exprimir livremente. Desta forma, os profissionais de educação devem compreender a importância da criança participar na avaliação do seu contexto, nomeadamente, ter em consideração o que esta pensa sobre o JI e quais as relações que se estabelecem neste local. O contexto deve ser pensado com a criança e não para a criança.

Depois dos processos efetuados, através da Abordagem de Mosaico, verifica-se que ambas as crianças têm um especial apreço pelo espaço exterior, onde a criança S nomeia a floresta, e a criança M “a casa dos passarinhos” que está inserida na floresta.

Apesar da personalidade mais reservada da criança M, esta confere uma elevada importância ao facto de brincar com os amigos, não descurando a ênfase desta criança pela pista, pois é um local mais calmo, onde aprecia a construção de legos. De salientar que, esta criança através da Abordagem de Mosaico tornou-se mais predisposta à socialização. Já a criança S dá ênfase aos locais onde se sente livre, nomeadamente o baloiço, e ao exterior, como já foi referido, tendo prazer por correr. Esta criança também tem preferência por atividades de expressão plástica, e além de gostar de brincar, aprecia bastante os momentos “de trabalho”.

Estas duas crianças com personalidades tão distintas deram o seu precioso contributo, de igual forma, durante a recolha de dados. O que mostra que é possível que todas as crianças sejam ouvidas, independentemente da sua personalidade.

As duas crianças exprimiram que gostam de brincar no JI. A criança S também refere que gosta de “trabalhar”, a criança M. considera que está no JI para aprender coisas novas, demonstrando que entende este espaço como um local de aprendizagem.

É essencial o momento em que o educador conhece cada criança do seu grupo. Deste modo, é benéfico no que diz respeito às possíveis mudanças, no que concerne ao espaço e à rotina diária. As crianças são seres competentes, e por essa razão é possível que, em parceria, é possível dialogar e tomar decisões.

Concluindo, a criança é um ser competente e ativo que participa na tomada de decisões, “é possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16), uma vez que “deverão ser percebidas como activamente envolvidas na construção das suas vidas sociais” (James & Prout, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16), tal como da sociedade que a envolve, pois só desta forma é que se torna capaz de dar significado às experiências, que são cruciais para que esta construa o seu próprio significado (Oliveira-Formosinho, 2007).

De salientar que a aprendizagem, considerando a participação ativa por parte das crianças é “fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequados do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 19). Pode afirmar-se que é através

da aprendizagem ativa que a criança participa na construção do seu próprio conhecimento “lidando directamente com pessoas, materiais e ideias”, sendo assim capaz de entender e dar sentido ao mundo envolve (Brickman & Taylor, 1991, p. 4).

A aplicação desta abordagem fez com que alcançasse uma perceção diferente em que todas as crianças podem e devem ser ouvidas, independentemente da sua personalidade. Desta forma, aprendi e adquiri ferramentas que me irão ser proveitosas no meu futuro profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Com o terminar da formação inicial de professores, considero pertinente refletir sobre a relevância impar da prática pedagógica supervisionada desenvolvida na EPE e no Ensino do 1.º CEB, para a evolução de competências pessoais, emocionais e profissionais adquiridas. Neste sentido, é importante evidenciar o progresso das competências a nível pessoal e emocional, considerando que estas influenciaram no processo a nível relacional entre os diversos atores educativos (Nóvoa, 2002).

De salientar que o processo de formação constituído pela Prática Educativa na EPE e no Ensino do 1.º CEB, tem como propósito ensinar os futuros educadores/professores na prática profissional docente. Neste âmbito, considero relevante a formação nas duas vertentes, uma vez que permite uma compreensão mais ampla das diferenças entre os dois níveis de ensino, a perceção das distintas etapas de aprendizagem e as divergências existentes em ambos os contextos educativos, não descurando, também, que fomentou a capacidade do estabelecimento de uma continuidade educativa entre as valências supramencionadas. Efetivamente, a articulação torna-se numa mais-valia, na medida em que me permite equacionar o conhecimento em ambos níveis de escolaridade.

Através do processo de formação inicial em EPE e no Ensino do 1.º CEB, foi possível consciencializar-me sobre as minhas competências e limitações, bem como compreender a responsabilidade acrescida de contribuir para a educação de um indivíduo em formação, conferindo sentido às suas aprendizagens. É importante referir que, este percurso contribuiu para minha preparação enquanto futura profissional de educação, fornecendo-me conhecimentos a nível científico, didático, pedagógico e prático.

É fundamental existir uma formação continuada, devido à imprevisibilidade que a profissão abrange, pois este processo de desenvolvimento visa uma necessidade contínua de aprendizagem e de reestruturação das aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Com efeito, concordando com Alarcão e Canha (2013, p. 50) “faliu a ideia que uma formação sólida é suficiente para assegurar o bom desempenho durante o percurso profissional”. Assim, os conhecimentos e competências alcançados, com o desenvolvimento desta formação inicial, não são suficientes, uma vez que a formação contínua é um processo gradual que ocorre

durante toda a carreira. Leite (2010) corrobora com esta opinião, na medida em que o desenvolvimento de formação profissional contínua não incorpora, apenas, a atualização do saber disciplinar, mas a organização de uma escola para todos, que apresenta constantemente novos desafios, imprevistos e inquietações. Alarcão e Canha (2013, p. 53) acrescentam, ainda, que é importante que os profissionais de educação tentem “ir construindo e reconstruindo o seu conhecimento e a sua actuação ao longo da vida”.

O desenvolvimento do processo formativo, nas valências referenciadas potenciou, essencialmente, o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo estabelecido entre a díade pedagógica/trio pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisores institucionais, que permitiram a criação de uma dinâmica de aprendizagem e desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2013). Assim, o facto de organizar as estagiárias em díade de formação ou trio pedagógico configurou-se numa troca de saberes constantes, reflexões e críticas sobre o desempenho do outro, visando uma cooperação recíproca através da qual foi possível partilhar aprendizagens, anseios e sucessos. Neste sentido, o desenvolvimento da prática educativa supervisionada, nos contextos referidos, revelou-se um espaço, no qual obtive coadjuvação da educadora e da professora cooperante, revelando-se fundamental para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional de educação.

O facto da educadora e da professora cooperante facultarem momentos de observação das suas práticas, possibilitou a compreensão das potencialidades da sua prática pedagógica, mas também das suas fragilidades. De evidenciar o papel dos supervisores institucionais, na medida que estimularam o meu crescimento pessoal e profissional, através de sugestões e partilha de experiências, que são fulcrais para o desenvolvimento de competências a nível pessoal e profissional. Assim, destaca-se a influência do papel do supervisor institucional e educadora/professora cooperante que auxiliaram um desenvolvimento conjunto, “através de aprendizagens individuais e colectivas” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 154).

No que respeita às competências a nível da ação, durante o processo formativo, considero que a minha prática se regeu através da interação entre o processo de reflexão, a utilização de metodologias, a adaptação de princípios educativos e de abordagens curriculares. Neste sentido, Zabalza (1998, p. 152)

acrescenta que, “o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas”, ou seja, uma prática que não é derivada de forma direta da teoria, mas que se sustenta na mesma. Deste modo, considero ter respondido às necessidades das crianças/alunos em diferentes contextos atendendo as suas especificidades. Durante o processo reflexivo, senti a necessidade de adotar uma pedagogia diferenciada, tendo em consideração os estilos de aprendizagem diferenciados. Posto isto, reconheço que a diferenciação pedagógica possibilitou uma valorização das capacidades e competências das crianças, considerando que adaptaram os seus objetivos as diversas situações de aprendizagem proporcionadas.

Durante o processo formativo, tentei trabalhar com diferentes formas de organização de grupos, tendo em conta que em EPE e Ensino do 1.º CEB as crianças/alunos tinham dificuldade em partilhar ou em trabalhar em grupo, proporcionando momentos de confrontação de diversos pontos de vista. O trabalho individual é importante, no sentido em que o educador e professor compreendem as dificuldades e potencialidades de cada um. Já o trabalho cooperativo permite consciencializar as crianças e discentes da noção do “nós” (Hohmann & Weikart, 2011). Neste âmbito, a função do educador/professor é de orientar as aprendizagens das crianças/alunos, permitindo que a sala de atividades/aula seja um espaço que potencie novas aprendizagens, incitando a pesquisa e o espírito de colaboração, onde todos dão o seu contributo.

O profissional de educação deve promover momentos que abordem as diferentes áreas do saber existentes. Além deste aspeto, tentei sempre promover aprendizagens que incitassem todos os conteúdos programáticos, integrando as diferentes áreas. Neste âmbito, para Thiesen, (2008, p. 552),

“quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceptuais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem”.

Considerando as dificuldades sentidas, destaco a gestão de tempo e de grupos em determinados momentos. De referir que a turma do 1.º CEB era composta por dois anos de escolaridade, logo a gestão de tempo tornava-se mais complexa, uma vez que as alterações de planificação envolviam não uma, mas duas turmas, e por

vezes os alunos não compreendiam os conceitos no momento, sendo necessário despender mais tempo em algumas situações. No entanto, ao longo do processo formativo, tentei melhorar este aspeto, encontrando estratégias que conseguissem colmatar essa falha. Tanto a turma do 1.º ano e do 4.º ano primavam pela sua autonomia, pelo que, sempre que os alunos terminavam uma tarefa proposta mais cedo que os colegas, podiam ler ou manipular alguns livros que estavam dispostos na sala ou realizavam trabalhos que estavam atrasados

Com efeito, é de evidenciar a importância das experiências para a minha evolução ao longo do percurso formativo, sendo fundamental para o desenvolvimento de competências esperadas por um Educador de Infância e um Professor do 1.º CEB, nomeadas e definidas no Decreto-Lei nº 241/2001. Não posso deixar de mencionar a importância de acompanhar e potenciar a aquisição de aprendizagens significativas por parte das crianças. De salientar que, esta formação inicial foi apenas o pequeno primeiro passo enquanto futura profissional de educação, já que o futuro representa um conjunto de desafios.

## Referências bibliográficas

Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Almeida, T. (2005). *Atividade física e desenvolvimento da independência de mobilidade em crianças de contextos sociais diferenciados*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Amado, J. (2007). *Universo dos Brinquedos Populares*. (2ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.

Antunes, C. (2012). *Os trabalhos para casa numa escola de 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. Castelo Branco: Escola Superior de Educação.

Araújo, M. (2006). *Crianças sentadas*. Porto: Livspic.

Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw Hill.

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

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Ballenato, G. (2008). *Educar sem gritar. Pais e filhos: Convivência ou sobrevivência?* Lisboa: Esfera dos Livros.

Barbosa, M. & Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Barros, L. (2014). *O docente generalista: a importância da continuidade pedagógica para o sucesso na aprendizagem*. Tese de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Bento, M. (2012). *O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra.

Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico*. Setúbal: Marina Editores.

Botelho, M. (1971). Comunicação da Dr.<sup>a</sup> Maria Leonor Viana Botelho. In Fontes, V. Botelho & Sacramento, M. (Org.), *A criança e o livro* (pp. 31-54). Lisboa: Livros Horizonte.

Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Burdette, L. & Whitaker, C. (2005). *Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect*. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159, 46-50.

Caldeira, M. (2013). *Projeto “Outdoor Learning and Play”*. Cadernos de Educação de Infância, 98, 1-47.

Cardona, M. (2006). *Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.

Clark, A. (2005). Ways of seeing using the Mosaic approach to listen to young children’s perspectives on early childhood services”. In Clark, A & Moss, P. (Org.), *Beyond Listening: Children’s perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Bristol: Policy Press. Acedido a 10 de julho de 2015, disponível em [http://www.sagepub.com/upm-data/43997\\_9781446207529.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/43997_9781446207529.pdf).

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

Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children’s Bureau.

Coll, C. (2008). Construtivismo e educação: A concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In C. Coll, A, Marchesi, J. Palacios et al (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 107-127). Porto Alegre: Artmed.

Corazza, S. (2009). *Infância e Educação: Era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Editora Vozes.

Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: Esfera dos Livros.

Costa, R. & Cunha, A. (2007). *Jogo e educação. Representações e práticas dos professores do 1.º ciclo*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Craidy, C. & Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil: Pra que te quero*. Porto Alegre: Artmed.

Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.

Dean, J. (2000). *Improvemente Children's Learning: Effective teaching in the primary school*. London: Routledge.

Derdyk, E. (2004). *Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione.

De Vries, R. & Zan, B. (1998). *A ética em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.

Domingues, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola – Processos e práticas*. Lisboa: Texto editora.

Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). *Nature and its influence on children's outdoor play*. Australian Journal of Outdoor Education, 15 (2), 24-35.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

Énricone, D. (2004). *Ser Professor*. (4ª ed.). Porto Alegre: Edipurks.

Epstein, J. & Van Voorhis, F. (2001). *More than minutes: Teachere roles in designing homework*. Educational Phycholog.

Estrela, A. & Estrela, M. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.

Estrela, T. & Freire, I. (Org.). (2009). *Formação de professores*, Sísifo, 8, 49-60.

Férrari, M. (2004). *O teórico que incorporou o afeto à pedagogia*. Revista Nova Escola, 171- 171.

Ferreira, S. (2011). *As potencialidades do conto na pedagogia da leitura: Contributo para uma reflexão*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

Formosinho, J. (2009). *Formação de professores aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

Freitas, L. (2003). *Fazendo matemática na sala de aula: Reflexão e prática*. In Pitágoras. *Escola em ação: O cotidiano educacional* (pp. 19-64). Porto Alegre: Artmed.

Friedman A. (2001). *Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo*. São Paulo: Editora Moderna.

Gomes, E. (2012). *O jogo didático como estratégia de aferição, revisão e consolidação de aprendizagens no âmbito das unidades didáticas*. Relatório de Estágio Pedagógico. Porto: Universidade do Porto.

Guedes, M. (2001). *Trabalho em projetos no Pré-escolar*. Escola Moderna, (5), 40, 5-12.

Hohmann, M., Bannet, B., & Weikart, D. (1984). *A criança em Ação*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Horta, H. (2007). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar que Realidade?* Penafiel: Editorial novembro.

Jares, X. (2002). *Educação e conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.

Johnson, E., Christie, J., & Wardle F. (2005). *Play, Development and Early Education*. Boston: Bacon.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Laevers, F. & Portugal (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Laranjeiro, M. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?* Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1990). *Trabalho de projeto 2. Leituras comentada*. Porto: Edições Afrontamento.

Leite, T. (2010). *Planeamento e conceção da ação de ensinar*. Coleção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula – Identificação, Avaliação e Modificação*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Lopes, J. & Silva, S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Edições Técnicas.

Machado, M. (2003). *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Edições Loyola.

Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, Examinar para Excluir*. Madrid: Ediciones Morata.

Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: Traço de união entre a teoria e a prática*. (2ª ed.). Porto: Edições ASA.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (Ed.). (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (Ed.). (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Miranda, G. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Bragança: Escola Superior de Educação.

Montês, A., Gaspar, S. & Piscalho, I. (2010). *O processo de elaboração e implementação de regras no jardim de infância*. *Revista Interações*, 6 (15), 41-53.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moysés, L. (1995). *O desafio de saber ensinar*. (2ª ed.). São Paulo: Papirius Editora.

Nabuco, M. & Lobo, M. (1997). *Articulação Entre O Jardim de Infância e o 1.º Ciclo de Ensino Básico*. *Revista Saber Educar*, 2, 31-37.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2004). *Currículo contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea.

Oliveira, J. (1992). *Professores e alunos Pigmaleões*. Coimbra: Livraria Almedina.

Oliveira, M. (2001). *A escultura contemporânea: um veículo na educação artística infantil*. *Revista Saber Educar*, (6), 37-46.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Refletir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 63-92). Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Gâmbua, R. (2011). *Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2008). *Notas sobre diversificação/Diferenciação curricular em Portugal*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, (28), 178-187.

Papalia, D., Olds, S. & Seldman, R. (2001). *O mundo da criança*. (8ª ed.). Lisboa: Mc Graw Hill.

Pereira, M. & Gonçalves, R. (2010). *Afetividade: Caminho para a Aprendizagem*. Acedido a 25 de junho de 2015, disponível em <http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/index>

Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno no sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Peery, J. (2002). A música na Educação de Infância. In Spodek, B. (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 461-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pires, S. (2012). *Os Trabalhos para casa no 1.º ciclo do ensino básico – A visão das crianças e dos pais*. Tese de Mestrado. Castelo Branco: Escola Superior de Educação.

Pires, A. (2013). *Os Trabalhos Para Casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Beja: Escola Superior de Educação.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação. investigação e práticas*. Revista do GEDEI, 1, 85-106.

Reis-Jorge, J. (2007). Teachers' conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners: A longitudinal case study. *Revista Teaching and Teacher Education*, 23, 402-417.

Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

Rizzo, G. (2005). *Alfabetização Natural*. (8ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Rodrigues, M. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal numa coorte de alunos. *Revista Interações*, 1, 7-24.

Rosado, I. (2011). *Literatura para a infância - Concepções e acompanhamento parental em idade pré-escolar com vista à promoção de hábitos de leitura*. Tese de Mestrado. Coimbra: Escola Superior de Educação.

Rosário, P., Soares, R., Grácio, E., Simões, F. & Gonzalez-Pienda, J. (2005). *Trabalho de Casa, Tarefas Escolares, Auto-Regulação e Envolvimento Parental*. *Psicologia em Estudo*, 10, 343-361.

Rosário, P., Baldaque, M., Mourão, R., Nuñez, J., González-Pienda, J. Valle, A. & Joly, M. (2008). *Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em Matemática*. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 25-35.

Sandroni, L & Machado, L. (2000). *A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. (4ª ed.). São Paulo: Ática.

Santos, C. (2010). *O dia-a-dia no Jardim de Infância - Importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina*. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Santos, M. (1991). *Os Aprendizizes de Pigmeleão*. (2ª ed.). Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Sebarroja, J. (2001). *A Aventura de Inovar – A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, R. (2004). *TPC's quês e porquês: uma rota de leitura do trabalho de casa, em língua inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica*. Revista Exedra, 9, 111-118.

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

Thiesen, J. (2008). *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. Revista Brasileira de educação, 13, 545-598.

Thigpen, B. (2007). *Outdoor Play. Combating Sedentary Lifestyles. Zero to three*, 28, (1), 19-23.

Thomas, F. & Harding, S. (2011). The role of Play. In White, J. (Org.). *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos e turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto editora.

Tucker, N. (1979). *O que é uma criança?* Lisboa: Moraes Editores.

Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio- emocional*. Revista Exedra, 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 de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Vandenplas-Holper, C. (1982). *Educação e desenvolvimento social da criança*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vasconcelos, T. (2007). *Transição Jardim de infância-1.º Ciclo: Um Campo de Possibilidades*. Cadernos de Educação de Infância, 81, 44-46.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Lisboa: Da investigação às práticas.

Vygotsky, L. (1999). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner & E. Souberman (Coords.), *A formação social da mente* (pp. 1.3-119). São Paulo: Martins Fontes

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children’s social and emotional competente*. London: Sage publication.

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

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

### **Legislação e documentos legais consultados**

Circular n.º17/2007 de 10 de outubro. Lisboa: Ministério de Educação – *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Diário da República, 1.ª série A, n.º 34. Lisboa: Ministério da Educação – *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto: Diário da República, 1.ª série A, n.º 201. Lisboa: Ministério da Educação – *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto: Diário da República, 1.ª série A, n.º 201. Lisboa: Ministério da Educação – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto: Diário da República, 2.ª série, n.º118.

Lei n.º46/86 de 14 de outubro: Diário da República, 1.ª série, n.º237. Lisboa: Ministério da Educação – *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

## **APÊNDICES**



### Apêndice 1 — Espaço exterior do JI



**Figura 1** — Espaço Exterior

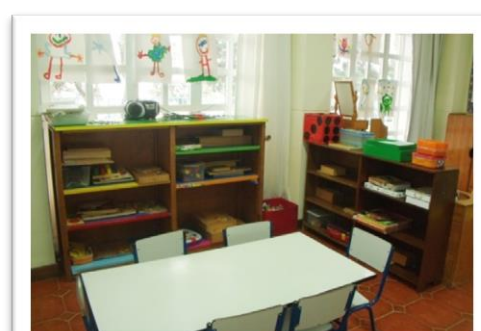


**Figura 2** — Bosque

### Apêndice 2 — Áreas da sala de atividades



**Figura 3** — Área da casinha



**Figura 4** — Área dos jogos e dos trabalhos manuais





**Figura 5** — Área da leitura



**Figura 6** — Área das TIC e da pista



**Figura 7** — Área da reunião/manta

### Apêndice 3 — Intervenção do contexto educativo

#### Quadro n.º 1

| <b>Atividades promovidas pelo par pedagógico na fase de integração do processo formativo</b> |                  |
|--|------------------|
| <b>Atividade</b>   | <b>Figura(s)</b> |
| “O ovo da Páscoa Gigante”  | Figura 8         |
| “25 de abril”  | Figura 9         |
| “A minha mãe!”   | Figura 10/11/12  |





**Figura 8** — Ovo da Páscoa gigante



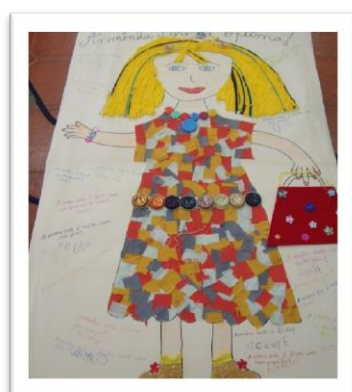
**Figura 9** — Cravos realizados através da atividade referente ao 25 de abril



**Figura 10** — Fantoches com as imagens do livro “A minha mãe!”



**Figura 11** — Exemplo de um fantoche do livro “A minha mãe!”



**Figura 12** — Preenchimento do mural recorrendo a diversos materiais.



#### Apêndice 4 — Atividade da Abordagem de Mosaico



**Figura 13/14** — Associação de uma cor à forma como as crianças se sentiam no JI

#### Apêndice 5 — Construção do mapa concetual



**Figura 15** — Mapa concetual do projeto: “As Cores”



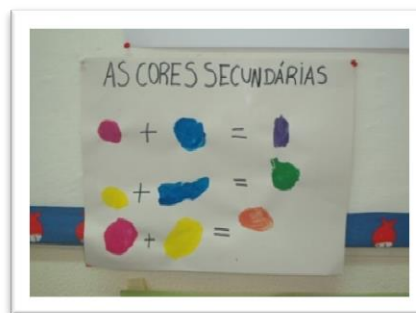
## Apêndice 6 — Execução das atividades do projeto: “As cores”

| <b>Atividades realizadas durante a implementação do projeto pedagógico</b>  |                  |
|---|------------------|
| <b>Atividade</b>  | <b>Figura(s)</b> |
| <b>Formas geométricas com cores primárias</b>   | 16               |
| <b>Formação de cores secundárias através da sobreposição de cores primárias utilizando papel celofane</b>                                       | 17               |
| <b>Formação de cores secundárias utilizando tintas</b>  | 18               |
| <b>Elaboração de conjuntos com cores neutras</b>  | 19/20            |
| <b>Padrões lógicos com cores primárias</b>  | 21               |
| <b>Pintura da obra de Joan Miró com cores frias e quentes</b>   | 22               |
| <b>Construção do arco iris gigante</b>  | 23/24            |
| <b>Gráfico de barras com a escolha dos animais</b>  | 25/26            |
| <b>Tabela de dupla entrada sobre as características dos animais</b>   | 27               |
| <b>Máscara do panda</b>   | 28               |
| <b>Construção do camaleão</b>   | 29               |
| <b>Construção da vaca</b>   | 30               |
| <b>Construção do papagaio</b>   | 31               |
| <b>Construção do pinguim e finalização do pinguim e da orca</b>   | 32/33            |
| <b>Fases da metamorfose da borboleta</b>  | 34               |
| <b>Construção da borboleta monarca</b>  | 35/36            |
| <b>Construção da andorinha e finalização</b>  | 37/38            |
| <b>Preenchimento da zebra com adereços e tabela dos números ordinais</b>  | 39/40            |
| <b>Contagem utilizando o peixe-anjo e peixe-palhaço e finalização dos mesmos utilizando a técnica da pontilhagem para decoração dos peixes.</b> | 41/42            |

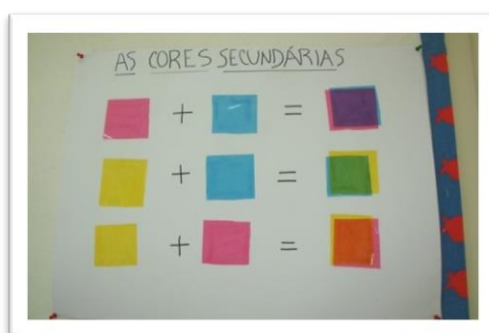




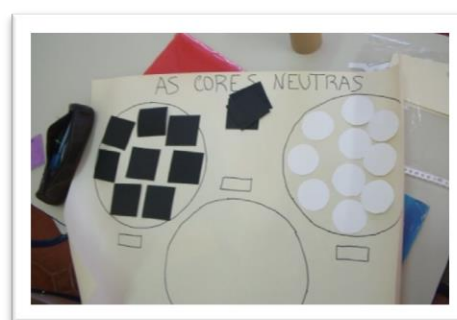
**Figura 16** — Formas geométricas com cores primárias



**Figura 17** — Formação de cores secundárias através da sobreposição de cores primárias utilizando papel celofane



**Figura 18** — Formação de cores secundárias usando tintas



**Figura 19** — Elaboração de conjuntos usando cores neutras



**Figura 20** — Elaboração de conjuntos usando cores neutras



**Figura 21** — Padrões lógicos com cores primárias





**Figura 22** — Pintura da obra de Joan Miró com cores frias e quentes



**Figura 23** — Construção do arco iris gigante

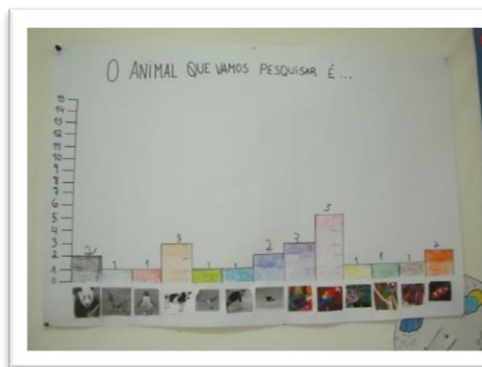


**Figura 24** — Construção do arco iris gigante



**Figura 25** — Gráfico de barras com a escolha dos animais





**Figura 26** — Gráfico de barras com a escolha dos animais



**Figura 27** — Tabela de dupla sobre as características do animal



**Figura 28** — Máscara do Panda





**Figura 29** — Construção do camaleão



**Figura 30** — Construção da vaca



**Figura 31** — Construção do papagaio



**Figura 32** — Construção do pingüim.



**Figura 33** — Finalização do pingüim e da orca



**Figura 34** — Fases da Metamorfose da borboleta

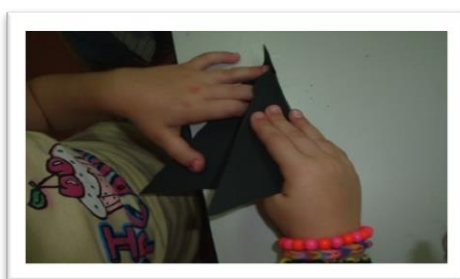




**Figura 35** — Construção da borboleta monarca



**Figura 36** — Construção da borboleta monarca



**Figura 37** — Construção da andorinha



**Figura 38** — Finalização da construção da andorinha

|   | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º |
|---|----|----|----|----|----|----|----|
| + |    |    |    |    |    |    |    |
| - |    |    |    |    |    |    |    |
| x |    |    |    |    |    |    |    |
| / |    |    |    |    |    |    |    |
| o |    |    |    |    |    |    |    |
| o |    |    |    |    |    |    |    |

**Figura 39** — Tabela dos números ordinais da história “Zebra Camila”



**Figura 40** — Preenchimento da zebra com adereços





**Figura 41** — Jogo da contagem com o peixe-anjo e peixe-palhaço



**Figura 42** — Finalização do peixe-anjo e peixe-palhaço, utilizando a técnica da pontilhagem

### Apêndice 7— Divulgação do projeto “As Cores”

#### Quadro n.º 3

| Exposição do projeto   |           |
|--|-----------|
| Atividades   | Figura(s) |
| Convite para a exposição do Projeto  | 43        |
| Panorama geral da exposição  | 44        |
| Atividades e pesquisas referentes ao Projeto: cores primárias, cores secundárias, cores neutras, cores frias e quentes | 45/46     |
| Atividades e pesquisas referentes ao arco-íris   | 47/48     |
| Atividades e pesquisas referentes ao panda e camaleão  | 49        |
| Atividades e pesquisas referentes à vaca   | 50        |
| Atividades e pesquisas referentes ao papagaio  | 51        |
| Atividades e pesquisas referentes ao pinguim e à orca  | 52        |
| Atividades e pesquisas referentes à borboleta monarca  | 53        |
| Atividades e pesquisas referentes ao peixe-anjo e peixe-palhaço  | 54        |





**Figura 43** — Convite para a exposição do projeto



**Figura 44** — Visão da sala da exposição



**Figura 45** — Atividades e pesquisas referentes ao Projeto: cores primárias, cores secundárias, cores neutras, cores frias e quentes



**Figura 46** — Atividades e pesquisas referentes ao Projeto: cores primárias, cores secundárias, cores neutras, cores frias e quentes



**Figura 47** — Atividades e pesquisas referentes ao arco-íris



**Figura 48** — Atividades e pesquisas referentes ao arco-íris





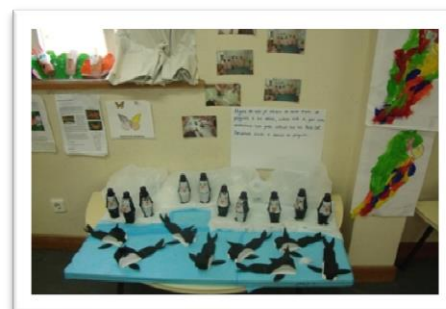
**Figura 49** — Atividades e pesquisas referentes ao panda e camaleão



**Figura 50** — Atividades e pesquisas referentes à vaca



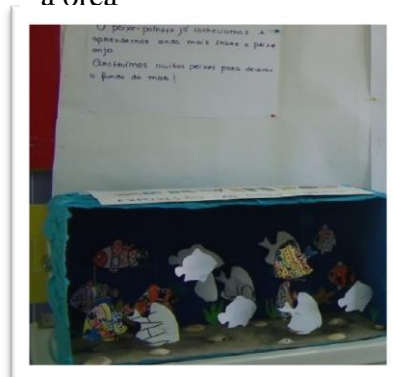
**Figura 51** — Atividades e pesquisas referentes ao papagaio



**Figura 52** — Atividades e pesquisas referentes ao pinguim e à orca



**Figura 53** — Atividades e pesquisas referentes à borboleta monarca, zebra e andorinha



**Figura 54** — Atividades e pesquisas referentes ao peixe-anjo e peixe-palhaço



**Apêndice 8 — Espaço interior da sala de aula**



**Figura 55 — Sala de aula**

**Apêndice 9 — “Cantinho da Leitura”**



**Figura 56 — “Cantinho da Leitura”**



**Figura 57 — “Cantinho da Leitura”**



**Figura 58 — “Cantinho da Leitura”**



**Figura 59 — “Cantinho da Leitura”**



## Apêndice 10 — Personagem Zbirigidófilo

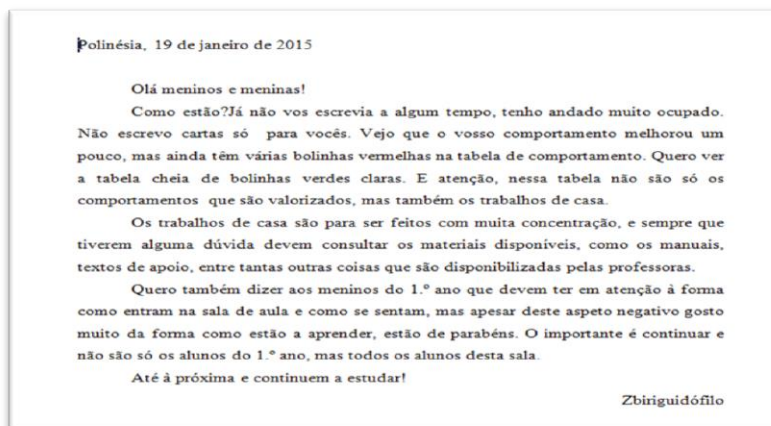


Figura 60 — Carta ao Zbirigidófilo

## Apêndice 11 — Recursos lúdicos



Figura 61 — Contagem de gotas



Figura 62 — Casa do abecedário

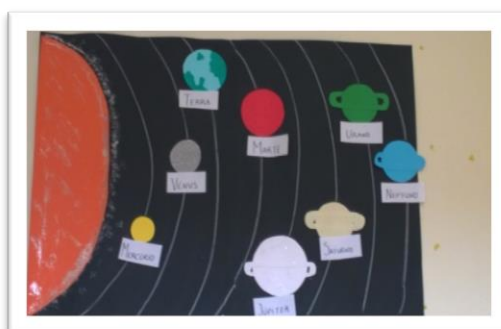




**Figura 63** — Ciclo da água



**Figura 64** — Higiene do corpo



**Figura 65**— Sistema Solar



**Figura 66**— Formação de cores secundárias



**Figura 67**— Loto



**Figura 68**— Construção de palavras com a cartola mágica



Apêndice 12 — Ilustração das regras




Figura 69—Regras ilustradas

Apêndice 13 — Sistema de créditos

**SISTEMA DE MOEDINHAS**

**REGRAS:**


**1.º**



= 4 moedinhas pretas

Ser amigo


**2.º**



= 1 moedinha roxa


Falar baixo e com calma

**3.º**



= 2 moedinhas azuis

**4.º**



= 3 moedinhas brancas

Manter a sala limpa e arrumada

**Troca das moedinhas**



|   |   |
|---|---|
| <p><b>Atividades:</b> todos os dias 15h20m</p> <p>No mínimo 6 moedas – fazem uma atividade à escolha (por exemplo: cantar para o grupo, ser o primeiro a sair da sala, dançar uma música, ouvir uma música, etc.)</p> | <p><b>Guloseimas:</b> Sextas-feiras às 15h15m</p> <p>Mais de 15 moedinhas – Chupa-chupa</p> <p>9 a 15 moedinhas – Rebugados</p>  <p>5 a 9 moedinhas – Pistacolas</p>  |
|---|---|

Figura 70—Sistema de créditos



### Apêndice 14 — Troca das tampas (créditos) por reforços



Figura 71—Troca de tampas por reforços

### Apêndice 15 — Mapa Concetual Projeto Brinreio



Figura 72—Mapa Concetual



**Apêndice 16 — Projeto Brincreio**

**Quadro n.º 4**

| <b>Quadro Projeto Brincreio</b>   |                  |
|---|------------------|
| <b>Atividades</b>   | <b>Figura(s)</b> |
| Pesquisas realizadas  | 73               |
| Construção do Jogo do Galo  | 74               |
| Concretização do Jogo do Galo e do Rato e do Gato   | 75/76            |
| Concretização do Jogo do <i>Bowling</i>   | 77               |
| Concretização do Jogo das Latas   | 78               |
| Concretização do Jogo da Bola ao Cesto  | 79               |
| Construção do Jogo do Galo  | 80               |
| Concretização do Jogo do Lencinho, do Jogo da Barra ao Lenço, Jogo da Cabra Cega e Jogo do Galo | 81/82/83/84/85   |
| Livro de Jogos  | 86               |
| Caixa de Jogos  | 87               |



**Figura 73**—Pesquisas realizadas



**Figura 74**—Construção do Jogo do Galo





**Figura 75**—Concretização do Jogo do Galo



**Figura 76**—Concretização do Jogo do Gato e do Rato



**Figura 77**—Concretização do Jogo do *bowling*



**Figura 78**—Concretização do Jogo das Latas



**Figura 79**—Concretização do Jogo Bola ao Cesto

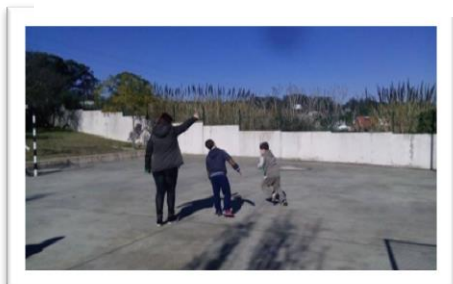




**Figura 80**—Construção do Jogo do Galo



**Figura 81**—Concretização do Jogo do Lencinho



**Figura 82**—Concretização do Jogo da Barra ao Lenço

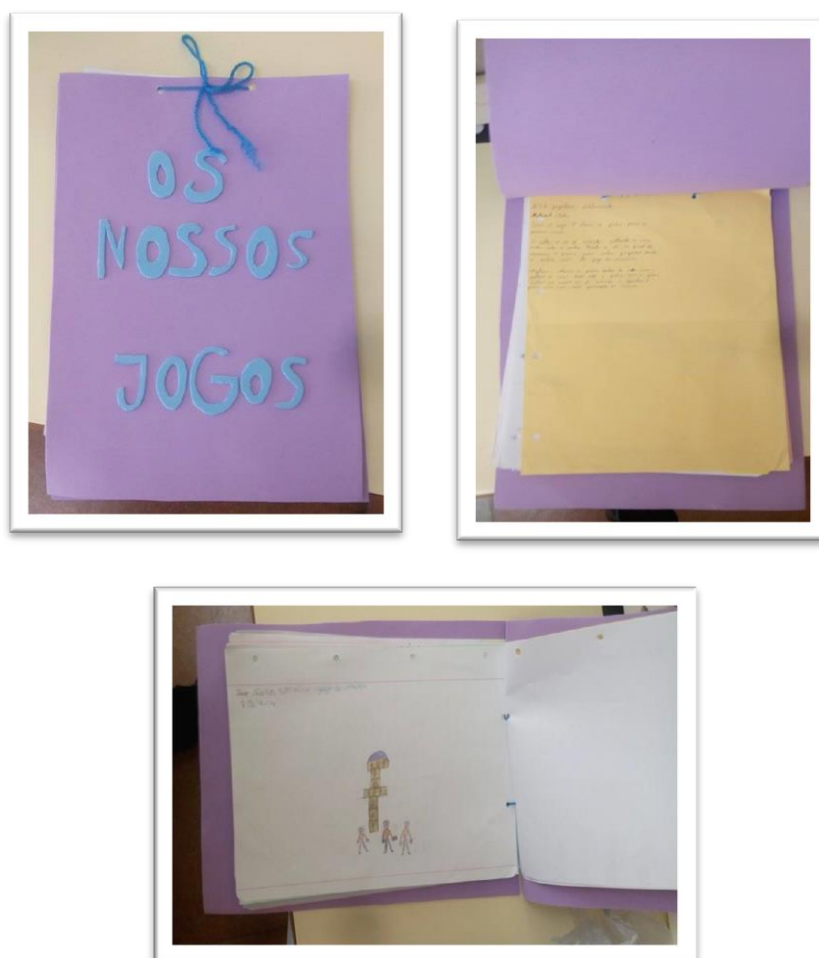


**Figura 82**—Concretização do Jogo da Cabra Cega



**Figura 84**—Concretização do Jogo do Galo






**Figura 85**—Livro de Jogos



**Figura 86**—Caixa dos Jogos



## Apêndice 17 — Carta para os pais e pedido de autorização



**Autorização**

As alunas estagiárias, Joana Sousa e Marta Ramos, do Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra vêm por este meio pedir autorização aos encarregados de educação para fotografar/filmar os vossos educandos em atividades futuras.

Estas imagens serão única e exclusivamente utilizadas para fins pedagógicos com a finalidade de auxiliar a elaboração do Dossiê Reflexivo de Estágio e do Relatório Final.

Desde já nos comprometemos a não utilizar imagens para qualquer outro fim que não este.

Gratas pela vossa colaboração.

Joana Sousa  
Marta Ramos

---

Eu, \_\_\_\_\_  
Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_  
autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa), o meu educando a ser fotografado/filmado.

Assinatura

---

**Figura 87**—Carta para os pais e pedido de autorização

## Apêndice 18 — Entrevista aos encarregados de educação, educadora e auxiliares da ação educativa

**Pedido de colaboração - Entrevista**

Exm.º Encarregado de Educação.

No âmbito da investigação, denominada por Abordagem de Mosaico que tem como objetivo perceber quais as perspetivas das crianças sobre o seu Jardim de Infância, precisamos da sua colaboração através da resposta às perguntas que se seguem sobre o seu educando. Qualquer dúvida disponha.

Agradecemos a disponibilidade.

As estagiárias Marta Ramos e Joana Sousa.

- Entrevista**
- 1) Acha que X gosta de vir ao Jardim de Infância?
  - 2) X fala dos seus dias no Jardim de Infância?
  - 3) Quais são as pessoas e os sítios que refere mais em casa?
  - 4) Quais são as atividades que refere mais em casa?
  - 5) Reconhece que X sabe a razão pelo qual vem ao Jardim de Infância?
  - 6) O que X mais gosta de fazer no Jardim de Infância?
  - 7) E o que X não gosta?
  - 8) Qual foi o momento mais marcante para X aqui no Jardim de Infância?

**Figura 88**—  
Entrevista aos  
Encarregados de  
Educação da criança  
M. e S.



### **Entrevista à auxiliar**

- 1) Acha que X gosta de vir ao J.I.?
- 2) O que seria um bom dia para a X?
- 3) E um dia mau?
- 4) O que X mais gosta de fazer no J.I.?
- 5) E o que X não gosta?
- 6) E o que X demonstra mais dificuldade de fazer aqui no J.I.?
- 7) Quais são as atividades que acha que X mais gosta?
- 8) Se mudássemos alguma coisa para a fazer sentir melhor aqui, o que mudávamos?
- 9) Qual foi o momento mais marcante para X aqui no J. I.?

**Figura 89** — Entrevista às auxiliares da ação educativa.

### **Entrevista à educadora**

- 1) Acha que X gosta de vir ao J.I.?
- 2) O que seria um bom dia para X?
- 3) E um dia mau?
- 4) Considera que X se interessa pelas atividades propostas?
- 5) Considera que a nossa presença influenciou algo no comportamento de X?
- 6) O que X mais gosta de fazer no J.I.?
- 7) E o que X não gosta?
- 8) E o que X demonstra mais dificuldade de fazer aqui no J.I.?
- 9) Quais são as atividades que acha que X mais gosta?
- 10) Se mudássemos alguma coisa para a fazer sentir melhor aqui, o que mudávamos?
- 11) Qual foi o momento mais marcante para X aqui no J. I.?

**Figura 90** — Entrevista à educadora



### Apêndice 19 — Realização do circuito



Figura 91 — Circuito

### Apêndice 20 — Construção de mapas



Figura 92 — Construção de mapas

### Apêndice 21 — Tapete Mágico



Figura 93 — Tapete Mágico



## Apêndice 22— Categorizações

| Quadro de categorização dos comentários dos pais da criança S. |                            |
|--|----------------------------|
| <u>Comentários dos pais sobre a criança S.</u>                 | <u>Categorias</u>          |
| "A S. adora o jardim-de-infância!"                             | Adora o jardim-de-infância |
| "A S. gosta de brincar!"                                       | Brincar                    |
| "A S. não se queixa de nada"                                   | Gosta de tudo              |
| "A S. vai ao jardim-de-infância para se divertir!"             | Divertir                   |
| "Todos os momentos são marcantes para a S."                    | Todos os momentos          |
| "Os sítios favoritos para a S. são todos!"                     | Todos os sítios            |

| Quadro de categorização dos comentários dos pais da criança M.                           |   |
|--|---|
| <u>Comentários dos pais sobre a criança S.</u>   | <u>Categorias</u>   |
| "O M. gosta de vir ao jardim-de-infância!"   | -Gosta do jardim-de-infância  |
| "O M. gosta de brincar com os colegas, pintar, jogar, cantar músicas e fazer ginástica!" | - Brincar com colegas<br>- Pintar<br>- Jogar<br>- Cantar músicas<br>- Fazer ginástica |
| "O M. gosta de tudo, nunca referiu nada que não gostasse!"                               | - Gosta de tudo   |
| "O M. sabe porque vem ao jardim-de-infância!"  | - Sabe porque vem ao jardim-de-infância   |
| "O momento mais marcante para o M. foi a recolha de pesquisas para o projeto!"           | - Recolha de pesquisas  |

|   |   |
|---|---|
| "O M. fala dos coleguinhos que lhe são mais próximos, Refere-se à sala, ao redondo (o alpendre), ao exterior (recreio), escorrega da sala de movimento e à casa das bonecas!" | - Colegas<br>-Redondo<br>-Recreio<br>-Escorrega sala do movimento<br>- Casa das bonecas |
|---|---|

| Quadro de categorização dos comentários da educadora                                  |  |
|---|--|
| <u>Comentários da educadora sobre a criança S.</u>                                    | <u>Categorias</u>                                |
| "A S. gosta muito de vir ao jardim-de-infância!"                                      | -Gosta muito do jardim-de-infância               |
| "A S. gosta de brincar na casinha, trabalhar e de actividades de expressão plástica!" | - Casinha<br>- Trabalhar<br>- Expressão plástica |
| "A S. não gosta de estar muito tempo a ver um filme!"                                 | - Ver filme                                      |
| "O momento mais marcante para a S. foi quando foi chefe de grupo!"                    | - Chefe de grupo                                 |



| Quadro de categorização dos comentários da educadora   |  |
|--|--|
| Comentários da educadora sobre a criança <u>M</u>  | Categorias   |
| "O M. gosta muito de vir ao jardim-de-infância!"   | -Gosta muito do jardim-de-infância   |
| "O M. gosta de brincar na pista com os amigos, ouvir uma história, fazer grafismo e ir à rua!" | - Brincar na pista<br>- Ouvir uma história<br>- Fazer grafismo<br>- Ir à rua |
| "O M. não gosta de estar muito tempo a ver um filme!"  | - Ver filme  |
| "O momento mais marcante quando pediram as pesquisas para o Projeto!"                          | - Recolha de pesquisas   |

| Quadro de categorização dos comentários da auxiliar D.   |   |
|--|---|
| Comentários da auxiliar D. sobre a criança <u>S</u>  | Categorias                                |
| "A S. gosta de vir ao jardim-de-infância!"   | -Gosta do jardim-de-infância              |
| "A S. gosta de tudo, mas tem preferências por pinturas e por tudo o que seja novo!"                          | - Pinturas                                |
| "A S. não gosta de estar muito tempo sentada na manta!"  | - Sentada na manta                        |
| "O momento mais marcante para a S. é quando vão a uma visita de estudo ou quando existem novas actividades!" | - Novas actividades<br>- Visita de estudo |

| Quadro de categorização dos comentários da auxiliar M.  |   |
|---|---|
| Comentários da auxiliar M. sobre a criança <u>S</u>   | Categorias  |
| "A S. gosta de vir ao jardim-de-infância!"  | -Gosta do jardim-de-infância  |
| "A S. gosta de arrumar as coisas, canções, histórias, fazer modelagem, pintar, fazer recortes!" | - Canções<br>- Histórias<br>- Fazer modelagem<br>- Pintar<br>- Fazer recortes |
| "A S. não gosta quando os amigos a chateiam!"   | - Ser aborrecida pelos amigos   |
| "O momento mais marcante para a S. é quando há actividades novas, fora da rotina!"              | - Novas actividades   |

+

| Quadro de categorização dos comentários da auxiliar D.                                  |   |
|---|---|
| Comentários da auxiliar D. sobre a criança <u>M</u>                                     | Categorias  |
| "O M. gosta de vir ao jardim-de-infância!"  | -Gosta do jardim-de-infância                                |
| "O M. gosta de brincar o dia inteiro!"  | - Brincar o dia inteiro                                     |
| "O M. não gosta de estar sentado e calado!"   | - Sentado<br>- Calado                                       |
| "O momento mais marcante foi quando fez anos e a mãe foi a escola contar uma história!" | - Mãe ir à escola contar uma história no dia de aniversário |



| Triangulação de dados sobre o que a criança S. pensa do jardim-de-infância |         |      |           |             |             |
|--|---------|------|-----------|-------------|-------------|
| Categorias   | Criança | País | Educadora | Auxiliar M. | Auxiliar D. |
| Culinha  | X       | X    | X         |             |             |
| Baloiços   | X       |      |           |             |             |
| Flocata  | X       |      |           |             |             |
| Sala de movimento  | X       |      |           |             |             |
| Sala dos brinquedos  | X       |      |           |             |             |
| Brincar  | X       | X    |           |             |             |
| Tintas   | X       |      |           |             |             |
| Redondo  | X       |      |           |             |             |
| Comer  | X       |      |           |             |             |
| "Tubalzar"   | X       |      | X         |             |             |
| Puzzles  | X       |      |           |             |             |
| Amigos   | X       |      |           |             |             |
| Novos  |         |      |           |             |             |
| Aprender   | X       |      |           |             |             |
| Professora   | X       |      |           |             |             |
| Divertir-se  |         | X    |           |             |             |
| Todos os momentos  |         | X    |           |             |             |
| Todos os sítios  |         | X    |           |             |             |
| Expressão plástica   |         |      | X         |             |             |
| Ver filme  |         |      | X         |             |             |
| Chefe de grupo   |         |      | X         |             |             |
| Pintura  |         |      |           | X           | X           |
| Sentado  |         |      |           |             | X           |
| Novos  |         |      |           | X           | X           |

|                            |  |  |  |   |   |
|----------------------------|--|--|--|---|---|
| atividades                 |  |  |  |   |   |
| Visitas de estudo          |  |  |  |   | X |
| Cantões                    |  |  |  | X |   |
| Histórias                  |  |  |  | X |   |
| Ser abençoada pelos amigos |  |  |  | X |   |



| Triangulação de dados sobre o que a criança M. pensa do jardim-de-infância |         |      |           |             |             |
|--|---------|------|-----------|-------------|-------------|
| Categorias   | Criança | País | Educadora | Auxiliar M. | Auxiliar D. |
| Festa  | X       |      | X         | X           |             |
| Casa castanha  | X       |      |           |             |             |
| Brincar nos computadores   | X       | X    |           |             |             |
| Brincar no foguetão  | X       |      |           |             |             |
| Refeitório   | X       |      |           |             |             |
| Desenho  | X       |      |           |             |             |
| Trabalhos  | X       |      |           |             |             |
| Brincar em grupo   | X       | X    |           |             |             |
| Puzzles  | X       |      |           |             |             |
| Aprender   | X       |      |           |             |             |
| Novos brinquedos   | X       |      |           |             |             |
| Gosto do jardim-de-infância  | X       | X    | X         | X           | X           |

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| Pintar  |   |   |   | X | X |
| Fazer jogos   | X |   |   |   | X |
| Músicas   |   | X |   |   |   |
| Ginástica   |   | X |   |   |   |
| Gosto de tudo   |   | X |   |   |   |
| Recolha de pesquisas  |   | X | X |   |   |
| Histórias   |   |   | X |   |   |
| Confiança   |   |   | X |   |   |
| Ronco   |   |   | X |   |   |
| Redondo   |   | X |   |   |   |
| Casa das bonecas  |   | X |   |   |   |
| Sentado   |   |   |   | X | X |
| Calado  |   |   |   |   | X |
| Mãe ir à escola e contar uma história no dia de aniversário |   |   |   |   | X |
| Visitas de estudo   |   |   |   | X |   |