

Agradecimentos

“A gratidão é o único tesouro dos humildes.”

(Shakespeare, s/d, citado em Johnson, 2006, p. 55)

Com o fim de evitar habitar em lugares ermos durante este percurso, foi longe da solidão que entendi que este caminho suportaria ser curado. Múltiplos foram os seres participantes nesta trajetória que deixaram impressas as suas marcas e é com esta pequena aglomeração de palavras que lhes quero deixar o meu mais sincero agradecimento.

Ao meu avô, que mesmo de corpo ausente, permanece no meu coração e deixou o maior bem que poderia receber – o seu exemplo de trabalho, persistência e valores morais, que me sustentam e fortalecem todos os dias. Assim como foram as minhas últimas palavras para ti, assim as ressuscito com um “até já”.

À minha família, em especial ao meu pai, à minha mãe, à minha irmã e à minha avó – ou, jogando fora o registo informal, ao papá, à mamã, à Paulinha e à ‘vó –, que me encorajaram na decisão de encetar, prosseguir e concluir este processo e me fizeram saborear a verdadeira solidariedade, quando se mostrou complexo o desafio de assegurar a articulação entre a vida de estudante e o que acontece para lá da porta de entrada, onde nem todos conseguem alcançar. Um pedido de desculpa lhes é dirigido a eles, pela minha ausência em casa quando sei que precisavam, pela falta de horas de atenção e por tudo o que tive de abdicar e lhes despendar ao longo deste tempo.

À Joana Santos e à Carolina Pereira – ou, sucintamente, “amigas para a vida” – pela distintiva marca que, indubitavelmente, deixaram neste percurso, pela grande – e eterna – amizade com que sempre me ouviram e a sensatez com que sempre me ajudaram.

À Isabel Duque, pelo seu inestimável suporte, pelo estímulo e apoio incondicionais, pelo seu companheirismo, pela sua amizade e, acima de tudo, pelas sábias partilhas onde o medo de oferecer o nosso melhor ao outro não assistiu.

À Adriana Fernandes, à Daniela Pires, ao Gonçalo Gonçalves e ao Miguel Moura, cuja imensidão de adjetivos não explicam o têm vindo a dar à minha vida; pela força da vossa presença, pautada e carregada por uma sensação de saudade desmedida; pela vossa existência, e, acima de tudo, pelo privilégio da vossa amizade. Com vocês aprendi que não é pela duração mas pela intensidade do que se vive que algumas relações alcançam um lugar de distinção na nossa existência.

À Professora Doutora Vera do Vale e ao Professor Mestre Philippe Loff, pela mestria pedagógica e pelas orientações exemplares que imprimiram a todo este processo, procurando aliar ao cunho de elevado rigor científico um empenho excedível e saudavelmente exigente. Não há como esquecer ainda os conselhos que semearam um contributo válido e profícuo em aspetos basilares relacionados com todo o processo vivido, e a toda a abertura e boa vontade com que sempre acolheram e responderam às minhas solicitações.

À Dr.^a Isabel Borges quero igualmente destacar a visão crítica e motivadora que sempre, objetiva e oportunamente, dedicou à prossecução e aperfeiçoamento constante da intervenção pedagógica e consequentes reflexões, sempre me incentivando através da partilha e de um interesse permanente e fecundo ao longo de todo o processo.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Coimbra que me acompanharam durante o percurso académico e cuja exigência e incentivos em muito contribuíram para a minha formação.

Às escolas, e em especial às crianças e às docentes cooperantes, pelas suas imprescindíveis colaborações, orientações e partilhas no sentido de atingir um nível superior de profissionalismo e formação pessoal, e por terem tornado possível e prazerosa a realização deste trabalho.

A todos os meus amigos de longa data, manifesto ainda um sentido e profundo reconhecimento por me ajudarem a ser quem sou, depositando em mim confiança e responsabilidade em ser um orgulho e uma esperança. A vocês, resta-me não vos desiludir.

Em particular, e acima de tudo, a ti, Andreia Henriques, pela força que me deste, pelo que sei que tiveste que abdicar para nos conseguirmos manter como um só, pelo orgulho que sempre demonstraste em mim e pelo amor com que sempre me presenteaste, acalentando-me com palavras de esperança com vista a nunca desistir, apoiando-me todos os dias neste percurso académico. Sem a tua amizade, nunca teria vivenciado tamanhos momentos e ultrapassado os estorvos que foram surgindo ao longo do curso.

A obtenção deste grau académico assume-se como mais uma etapa de vida vencida, na qual várias pessoas deram o seu contributo, e temo cometer algumas injustiças, seguramente por omissão, uma vez que ao longo deste trabalho intenso muitas foram as pessoas que, por um motivo ou outro, estiveram presentes e que fazem igualmente parte desta conquista. São, pois, muitos aqueles por quem, neste momento, sinto uma profunda dívida de gratidão, que só o tempo permitirá poder fazer subtrair, quer através da partilha do meu contentamento quer através de uma maior disponibilidade que, a partir de agora, espero ter para com todos.

Assim, a todos os lembrados e a todos os esquecidos, o meu “bem-haja!”. Sem vocês, nada teria sido igual.

A Dúvida e o Crescimento Ainda Moram Aqui

Resumo: No sentido de possibilitar a divulgação, partilha e promoção das opções e práticas desenvolvidas ao longo do último período de formação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surge o presente relatório, que se circunscreveu numa intervenção pedagógica em ambas as valências anteditas.

Após perfurar os ambientes educativos onde foram desenvolvidas as práticas de ensino supervisionadas nos dois níveis de ensino, sintetizam-se, com base numa análise crítico-reflexiva, as experiências e as aprendizagens obtidas nos estágios profissionalizantes.

A reflexão surge como ponto fulcral para o balanço de todo o processo, tendo, neste sentido, sido igualmente destacadas experiências que tiveram um impacto primordial durante a intervenção pedagógica. Assim, elegidas pela presença e influência que carregaram ao longo deste processo, são elencadas experiências-chave temáticas – todas elas vistas como potencializadoras no processo ensino-aprendizagem e suportadas com literatura especializada – que abordam, sem ordem em particular, a possível existência de uma aliança entre o Mundo da fantasia e a aproximação ao saber, as influências da tecnologia, da música e de uma utilização ponderada de estratégias motivacionais em sala, passando pelo relato e aprofundamento de uma experiência de articulação cooperativa.

Em regime transversal, ergue-se igualmente um trabalho de investigação que surgiu do interesse em dar voz às crianças, procurando apreender o modo como as mesmas percebem o ambiente escolar em que estão envolvidas.

Este percurso visou um aprofundamento do contacto com a realidade da profissão e de competências efetivas de observação e intervenção edu-

cativas e a articulação do saber-fazer (“savoir-faire”) com a definição de pressupostos curriculares, coerentes e orientadores de uma intencionalidade educativa e de uma pedagogia estruturada. Ao longo do processo de formação profissional – no papel de estagiário –, aglomerou-se um leque de experiências marcantes, aliadas a desafios aliciantes que vieram veicular a minha progressão a nível profissional e pessoal.

Palavras-chave: educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico, aprendizagem, reflexão, prática pedagógica.

Doubt and Growth Still Live Here

Abstract: The purpose of this report was to make it possible to disseminate, share and promote the options and practices developed along the last term of training in the scope of the Master degree in Pre-Primary Education and First Cycle of the Basic Education which included a pedagogical intervention in these two levels of the education system.

After digging into these two education environments, where supervised teaching practices were developed, the experiences and meaningful learning obtained in the professional training were summarized through a critical and reflexive analysis.

This reflection played a fundamental role in the review of the whole process, having taken into consideration the experiences with high impact during the pedagogical practice.

This way, the thematic key experiences are described according to their presence and influence in the process – all of them being powerful in the learning and teaching process consistently sustained in specialized literature – and which deal, in no particular order, with the eventual existence of an alliance between the world of fantasy and knowledge, the influences of technology, of music and of a sensible use of motivational strategies in the classroom as well as the description and deepening of a cooperative articulated experience.

Additionally, a transversal investigation study was carried out which emerged from the need to give voice to children, so that one can understand the way they see the school environment in which they are involved.

This study intended to deepen the contact with the reality of the teaching profession as well as real educational observation and interven-

tion skills and the articulation of the know-how (“savoir-faire”) with the definition of curricular assumptions which are coherent and draw up the guidelines on an educational intentionality and structured pedagogy.

During the professional training process – as a trainee – I gained a bunch of meaningful experiences connected to tempting challenges that highly contributed to my personal and professional development.

Keywords: Pre-Primary Education, First Cycle of the Basic Education, learning, reflection, pedagogical practice.

Índice Geral

	<i>Pág.</i>
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - Contextualização e Itinerário Formativo das Práticas de Ensino Supervisionadas	7
Secção A – Educação Pré-Escolar	9
Capítulo I - Contextualização e Intervenção da Prática de Ensino Supervisionada	11
1.1. Caracterização da Instituição	13
1.2. Caracterização do Grupo	15
1.3. Itinerário Formativo da Prática de Ensino Supervisionada	16
1.3.1. Fase de Reconhecimento: Observar e Refletir ...	16
1.3.2. Fase de Integração: Intervir e Refletir	23
1.3.3. Fase de Implementação: Produzir e Refletir	28
Secção B – Ensino do 1.º CEB	39
Capítulo II - Contextualização e Intervenção da Prática de Ensino Supervisionada	41
2.1. Caracterização do Agrupamento e da Instituição	43
2.2. Caracterização do Grupo	45
2.3. Itinerário Formativo da Prática de Ensino Supervisionada	45
2.3.1. Fase de Reconhecimento: Observar e Refletir ..	47
2.3.2. Fase de Intervenção: Intervir e Refletir	54
PARTE II - Experiências-Chave e Investigação	63
Secção A – Educação Pré-Escolar	65

Capítulo III – A Influência de um Ambiente Tecnicamente	
Desperto	67
Capítulo IV - A Aliança entre a Fantasia e o Saber como Potencializadora no Processo Ensino-Aprendizagem: a Bagueta	79
Secção B – Ensino do 1.º CEB	89
Capítulo V - Múltiplas Mentes e o Poder de uma Articulação Cooperativa	91
Capítulo VI - A Motivação como Porta Aberta para um Mundo de Oportunidades.....	105
Secção C – Secção Comum: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB	115
Capítulo VII – Dois Ambientes a um mesmo Ritmo	117
Capítulo VIII - Investigação – As Vozes das Crianças	129
7.1. Revisão Literária: Enquadramento	131
7.2. Metodologia, Procedimentos e Instrumentos	133
7.3. Apresentação dos Dados	137
7.4. Considerações	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
APÊNDICES	187
Secção A – Educação Pré-Escolar	189
Secção B – Ensino do 1.º CEB	235
Secção C – Investigação	289
ANEXOS	309

Índice de Anexos

Anexo 1 – Ficha técnica: Comunicar com Símbolos	311
Anexo 2 – European Paper Recycling	313

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Caracterização da Instituição: Infraestruturas e Equipa Educativa	191
Apêndice 2 - A Sala.....	192
Apêndice 3 - SAC: Avaliação Geral do Grupo	196
Apêndice 4 – Músicas.....	197
Apêndice 5 - Trabalho Cooperativo: Colegas Estagiários/as.....	203
Apêndice 6 - Miniprojeto Taturana.....	207
Apêndice 7 - Miniprojeto Formiga.....	209
Apêndice 8 - Projeto “BioArte”: Conceção.....	213
Apêndice 9 - Projeto “BioArte”: Divulgação.....	221
Apêndice 10 - “A Influência de um Ambiente Tecnicamente Desperto”	229
Apêndice 11 – Exemplos.....	234
Apêndice 12 - Caracterização Complementar da Instituição e Agrupamento	237
Apêndice 13 - A Sala.....	239
Apêndice 14 - O Balú.....	241
Apêndice 15 – Jogos.....	248
Apêndice 16 - Experiências: Modelo	253
Apêndice 17 - Bélgica: Kortrijk.....	257
Apêndice 18 - Projeto “Poupar para Ganhar”	258

Apêndice 19 - Múltiplas Mentes e o Poder de uma Articulação Cooperativa.....	272
Apêndice 20 - Avaliação do Projeto: Alunos/as.....	274
Apêndice 21 - Álbum de Recordações e Caricaturas.....	275
Apêndice 22 - Plano de Gastos.....	277
Apêndice 23 – Músicas.....	283
Apêndice 24 - Questões Orientadoras.....	291
Apêndice 25 - Transcrição Entrevistas Modelo.....	291
Apêndice 26 - Número de Respostas por Categoria: Educação Pré-Escolar.....	298
Apêndice 27 - Número de Respostas por Categoria: Ensino do 1.º CEB	302

Índice de Figuras

Figura 1 – Maquete gráfica da sala do JI: vista de cima.....	192
Figura 2 – Maquete gráfica da sala do JI: outra perspetiva.....	193
Figura 3 – Área de Atividade: Culinária.	193
Figura 4 – Área de Atividade: Mecânica.....	194
Figura 5 – Área de Atividade: Biblioteca.....	194
Figura 6 – Área de Atividade: Figurinos.....	194
Figura 7 – Área de Atividade: Blocos/Jogos/Quebra-Cabeças.	195
Figura 8 – Locais principais de fixação de trabalhos: sala e <i>hall</i>	195
Figura 9 – Representação icónica da música “As Notas São”.	202
Figura 10 – Atores estagiários/as no musical da chegada da Primavera.	203
Figura 11 – Registo fotográfico de uma das cenas do musical.	204

Figura 12 – Panorama Geral do mural “Primaveril”.	204
Figura 13 – Pormenor do “céu” do mural “Primaveril”.	205
Figura 14 – Pormenor do quintal do mural “Primaveril”.	205
Figura 15 – Pormenor da quinta do mural “Primaveril”.	206
Figura 16 – Produto final do ouriço, utilizado no mural “Primaveril”.	206
Figura 17 – Teia do miniprojeto “A Desconhecida Taturana”.	207
Figura 18 – Produto final da taturana.	208
Figura 19 – Teia do miniprojeto “A Baguera tem formigas em casa!”.	209
Figura 20 – Figura da maior formiga do mundo.	210
Figura 21 – Produto final do grupo 1.	210
Figura 22 – Produto final do grupo 2.	211
Figura 23 – Produto final do grupo 3.	211
Figura 24 – Outras atividades.	212
Figura 25 – Quadro indutor do projeto.	213
Figura 26 – Teia inicial do projeto “BioArte”.	214
Figura 27 – Releitura da obra de Tarsila Amaral, “Abaporu”.	215
Figura 28 – Início da pintura de metade do quadro de grandes dimensões.	216
Figura 29 – Produto final da metade do quadro.	216
Figura 30 – Conceção e produto final do desenho da vaca.	217
Figura 31 – Fase de pesquisas.	217
Figura 32 – Confeção das caixas e dos desenhos.	218
Figura 33 – Confeção das iniciais das letras de cada criança.	219
Figura 34 – Construção do logótipo “BioArte”: o globo.	220
Figura 35 – Construção do logótipo “BioArte”: as asas.	220
Figura 36 – Surpresa oferecida pela educadora cooperante e pelas crianças.	221

Figura 37 – Convite entregue às salas de toda a Creche e JI.	221
Figura 38 – Aparecimento da Baguera, no dia da divulgação.	222
Figura 39 – Revestimento de toda a sala.	222
Figura 40 – Bolo Romero Britto.	223
Figura 41 – Livro de assinaturas/testemunhos.	223
Figura 42 – Início da divulgação.	224
Figura 43 – Produto final das iniciais das letras das crianças.	224
Figura 44 – Produto final das caixas e dos desenhos.	225
Figura 45 – Produto final do quadro de grandes dimensões.	225
Figura 46 – Letreiro “Romero Britto”.	226
Figura 47 – Evento “Expo Miranda 2013”.	226
Figura 48 – Teia final do projeto “BioArte”.	227
Figura 49 – Momento de avaliação.	228
Figura 50 – Exemplo de uma Mensagem Alerta.	229
Figura 51 – Momento de pesquisa em pequeno grupo.	230
Figura 52 – Visita da casa da Baguera, através do Google Maps.	230
Figura 53 – Videoconferência.	231
Figura 54 – Printscreen do <i>blog</i>	231
Figura 55 – Logótipo do projeto “BioArte” e faixa.	232
Figura 56 – Caricaturas.	232
Figura 57 – Certificado de participação no projeto “BioArte”.	233
Figura 58 – Bilhete de Identificação.	233
Figura 59 – Exemplo de missão, a desvendar durante o dia.	234
Figura 60 – Figura da Baguera, segundo uma criança.	234
Figura 61 – Maqueta gráfica da sala do JI: vista de cima.	239
Figura 62 – Maqueta gráfica da sala em referência: outra perspetiva...	239
Figura 63 – Plano de sala de aula.	240
Figura 64 – Plano de sala de aula.	240

Figura 65 – Quadro trazido pelo Balú.	241
Figura 66 – Pormenor da mensagem inscrita na imagem.....	241
Figura 67 – Exemplo de um desafio.	242
Figura 68 – Exemplo de uma mensagem (desafio) do cofre.	242
Figura 69 - Papel com mensagem do Balú para a Professora.....	243
Figura 70 – Exemplo de mensagem alerta (datashow).	243
Figura 71 – Fase final do quadro.....	244
Figura 72 – Dia do aparecimento do Balú (reações).	245
Figura 73 – Reação da orientadora cooperante ao ver o Balú pela primeira vez.....	245
Figura 74 – Balú, o coelho.....	246
Figura 75 – Gaiola do Balú.....	246
Figura 76 – Balú, numa nova gaiola, decorada com mensagens dos alunos.	247
Figura 77 – Amostra do jogo “As Adivinhas da Francelina”.....	248
Figura 78 – Amostra de um jogo sobre Numeração Romana.	249
Figura 79 - Amostra do “Jogo da Glória”.	251
Figura 80 – Amostra do “Quem Quer Ser Milionário”.	252
Figura 81 – Exemplo do passo-a-passo: “Transparente, Opaco e Translúcido”.	254
Figura 82 – Suporte escrito: “Transparente, Opaco e Translúcido”.....	256
Figura 83 – Exemplo de uma mensagem enviada da Bélgica.....	257
Figura 84 – Printscreen do vídeo enviado pela minha colega de estágio, da Bélgica.	258
Figura 85 – Nota, de grandes dimensões, que surgiu em sala de aula..	258
Figura 86 – Teia inicial, em suporte digital.....	259
Figura 87 – Mapa de Portugal com um percurso assinalado, feito pelo Balú.....	260

Figura 88 – Loja virtual, sem preços assinalados.....	261
Figura 89 – Exemplo de registos das compras dos alunos na loja virtual.	262
Figura 90 – Exemplos de dicas de poupança, afixados posteriormente num mural.....	263
Figura 91 – Processo de reciclagem do papel em sala de aula.	263
Figura 92 – Criação e ornamentação do cartão de Natal, com mensagens.	264
Figura 93 – Elaboração e produto final dos marcadores de livros.	265
Figura 94 – Entrega das prendas ao/à amigo/a secreto/a.....	265
Figura 95 - Decoração do mural de Natal.....	267
Figura 96 – Elaboração e apresentação do mural do “Dia dos Reis”....	268
Figura 97 - Elaboração e produto final do mural.	270
Figura 98 – Printscreens do vídeo “De onde vem o Papel?”.	270
Figura 99 – Printscreens de um vídeo de animação que aborda a desflo- restação.....	271
Figura 100 – Exemplo de carta recebida pela escola parceira.....	272
Figura 101 – Printscreen do vídeo de apresentação da escola parceira.	273
Figura 102 – Printscreen do vídeo de apresentação da nossa escola....	273
Figura 103 – Modelo da ficha de avaliação do projeto.	274
Figura 104 – Amostra do álbum de recordações oferecido à turma.	276
Figura 105 – Exemplo das caricaturas feitas.....	276
Figura 106 – Criação de moedas e notas pelos alunos.....	277
Figura 107 – “Banco” da turma.	277
Figura 108 – Medalhas de excelência e de mérito.	278
Figura 109 – Exemplos de algumas carteiras criadas.....	278
Figura 110 – Capa dos planos de gastos.....	279

Figura 111 – Exemplo da ficha a preencher, no plano de gastos.	280
Figura 112 – Folha onde são colocadas as medalhas de mérito.....	281
Figura 113 – Representação icónica da música “Comer de Tudo”.	284
Figura 114 – Representação icónica da música “Balú”.	285
Figura 115 – Ida ao Hospital Pediátrico no estágio em educação pré-escolar.....	286
Figura 116 – Ida a outras salas do estágio do 1.º CEB, no “Dia dos Reis”.	287
Figura 117 – Desenhar a música.	288
Figura 118 – “Entre brincar e aprender, o que é que preferes?”.	307
Figura 119 – “Entre brincar e aprender, o que é que os/as outros/as preferem?”	207
Figura 120 – Ficha técnica do software Comunicar com Símbolos®.	312
Figura 121 – Gráfico European Paper Recycling (2013).	313

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Preenchimento da ficha 1G, disponível no SAC.....	197
Tabela 2 – Regras estabelecidas coletivamente com os alunos.	282
Tabela 3 – “Porque é que vens ao JI?”.	298
Tabela 4 – “Porque é que é importante vir ao JI?”.	298
Tabela 5 – “O que costumás fazer no JI?”.	299
Tabela 6 – “O que mais gostas de fazer no JI?”.	300
Tabela 7 – “O que gostas menos de fazer no JI?”.	300
Tabela 8 – “O que achas que os outros mais gostam de fazer no JI?”.	301
Tabela 9 – “O que achas que os outros menos gostam de fazer no JI?”.	301
Tabela 10 – “Quem achas que manda no JI?”.	302
Tabela 11 - Categorias emergentes referentes à primeira pergunta.	302

Tabela 12 - Categorias emergentes referentes à segunda pergunta.....	303
Tabela 13 - Categorias emergentes referentes à terceira pergunta.....	303
Tabela 14 - Categorias emergentes referentes à quarta pergunta.....	304
Tabela 15 - Categorias emergentes referentes à quinta pergunta.....	305
Tabela 16 - Categorias emergentes referentes à sexta pergunta.....	305
Tabela 17 - Categorias emergentes referentes à sétima pergunta.	306
Tabela 18 - Categorias emergentes referentes à oitava pergunta.....	306

Abreviaturas e Siglas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

Art. - Artigo

CAF – Componente de Apoio à Família

DEB – Departamento de Educação Básica

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

Et al. – E outros

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

n.º – Número

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

P. - Página

PAA – Plano Anual de Atividades

Pág. - página

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCS – Projeto Curricular de Sala

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PEDPEI – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

Pp. – Páginas

Prof. – Professor

PTT – Projeto de Trabalho de Turma

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente escrito ergue-se a propósito do período de intervenção pedagógica, proporcionada no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, integrantes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Coimbra. Como intento primário, este documento quer dar a conhecer ao leitor todo o processo que envolveu a supramencionada intervenção para a obtenção do grau de mestre.

Neste seguimento, o horizonte temporal do estágio supervisionado¹ em referência foi segmentado em dois grandes momentos, ambos com uma duração de aproximadamente quatro meses, a saber: o primeiro, vocacionado exclusivamente para a Educação Pré-Escolar e o segundo, dirigido ao Ensino do 1.º CEB.

Numa organização estruturalmente dicotómica, o relatório ramifica-se em duas partes, sendo que, na primeira, se começam por apresentar os ambientes educativos onde foram desenvolvidas as práticas de ensino supervisionadas, na vertente de educação pré-escolar e no 1.º CEB – Secção A e B, respetivamente –, através de uma breve apresentação das instituições, de mãos dadas com as respetivas caracterizações do meio, das salas de aula e dos grupos em questão, ressaltando-se a identidade de todos os intervenientes. Ainda na mesma parte, são patenteadas e explanadas – com suporte de revisão literária e numa perspetiva sincrónica ascendente – as práticas recorrentes, bem como informações acerca de atividades desenvolvidas, do planeamento e respetiva organização e aspetos ou situações consideradas pertinentes de assinalar, através de uma análise crítico-reflexiva. É neste sentido que os subtítulos da Parte I são

¹ Este estágio encontra-se legalmente enquadrado pelo 9º artigo do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. A respeito da formação de professores/as, o referido decreto e complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, conjugado com a Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro.

premeditados ao findarem todos com o verbo “refletir” já que, e como menciona Estrela (1994, p. 12), é essencial que o/a professor/a reflita “sobre a sua própria ação, uma vez que a construção do ato pedagógico tem de partir de uma interrogação sobre si próprio enquanto elemento integrante e integrador do real pedagógico”, sendo, portanto, algo fundamental e não descartável.

A Parte II compartimenta-se em três secções – A (Educação Pré-Escolar), B (Ensino do 1.º CEB) e C (Secção Comum) – e é o espaço onde são patenteadas e fundamentadas cinco experiências-chave – nomeadas a propósito das suas influências marcantes aquando da prática educativa –, a par com um capítulo respeitante a um trabalho de investigação traçado em ambos os contextos. Desta forma, intitularam-se de “A Influência de um Ambiente Tecnicamente Desperto” e “A Aliança entre a Fantasia e o Saber como Potencializadora no Processo Ensino-Aprendizagem: a Bagueta” as experiências-chaves que concernem às vivências proporcionadas pelo estágio supervisionado na EPE. Já a propósito do 1.º CEB, foram seleccionadas outras duas, a saber, “Múltiplas Mentes e o Poder de uma Articulação Cooperativa” e “A Motivação como Porta Aberta para um Mundo de Oportunidades”. Para representar a influência e a importância da utilização da música, surge, assim, uma experiência transversal – e, portanto, vivenciada em ambos os estágios – denominada “Dois Ambientes a um mesmo Ritmo”. Um último capítulo surge a propósito de um trabalho de investigação que abarcou ambos os contextos e que surgiu do interesse em dar voz às crianças, procurando apreender o modo como as mesmas percebem o ambiente escolar em que estão envolvidas.

Após as considerações finais – que elencam, sob forma de cômputo global, aprendizagens e vivências proporcionadas pelas intervenções pe-

dagógicas – e as referências bibliográficas – que espelham as obras consultadas –, surgem os apêndices, que vêm complementar e suportar o texto, conduzindo, assim, a uma mais clara compreensão sobre o que é explanado ao longo do relatório.

PARTE I

Contextualização e Itinerário Formativo das
Práticas de Ensino Supervisionadas

SECÇÃO A

Educação Pré-Escolar

CAPÍTULO I

Contextualização e Intervenção da
Prática de Ensino Supervisionada: Pré-Escolar

O ambiente educativo, nas múltiplas dimensões que integra – organização do grupo, do espaço e tempo, a organização do estabelecimento educativo e a relação com os pais e outros parceiros educativos (ME, 1997) –, constitui um todo que necessita ser encarado como “algo que educa” (Edwards et al., 2008, p. 157). Surge, assim, a necessidade em saber como extrair dos ambientes físicos e sociais tudo o que pode contribuir para fortalecer experiências valiosas (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Desta forma, o conhecimento do espaço surge no sentido de possibilitar a dinamização de ações pedagógicas que envolvem todos os agentes da ação educativa, proporcionando, desta forma, experiências de aprendizagem significativas, uma vez que, segundo Horn (2004, p. 15), se visa um “olhar de um/[a] educador/[a] atento e sensível a todos os elementos”. Na realidade, de entre as dez dimensões da qualidade na educação de infância, elencadas por Bertram e Pascal (2009), encontra-se o “espaço educativo” que tem uma “ação de indiscutível relevância no bem-estar da criança” (Cordeiro, 2007, p. 453).

Assim, pretende-se, neste ponto, abordar e caracterizar o contexto e o grupo de crianças no qual foi desenvolvida a prática pedagógica, em contexto de educação pré-escolar.

1.1. Caracterização da Instituição²

A Creche e Jardim-de-Infância (JI), onde foi desenvolvida a ação educativa, enquadra-se num contexto sociogeográfico urbano, situado no interior do país. Esta instituição encontra-se em funcionamento há mais de cinco décadas e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e a idade de ingresso no ensino básico.

² A informação presente neste subtítulo foi extraída e adaptada do Projeto Educativo em vigor.

O estabelecimento em referência está compartimentado em três salas de Creche e salas de JI, com capacidade para receber uma população num total de cento e oitenta e quatro crianças, sendo estas, salvo vagas por preencher, descendentes de funcionários/as de um outro estabelecimento agregado.

A instituição tem um horário de funcionamento balizado entre as 07h30 e as 18h30, com atividade de segunda a sexta-feira, sendo que, para as atividades extracurriculares, as crianças – e os respetivos grupos – se encontram escaladas, ao longo dos dias da semana. O estabelecimento oferece atividades de música, ballet, ginástica, judo, inglês e natação, sendo estas atividades ministradas por docentes devidamente qualificados para o efeito. É geralmente associada a participação das crianças em atividades extracurriculares com um desenvolvimento positivo, já que acarreta benefícios académicos e de ajuste social, provenientes precisamente da participação em atividades organizadas (Mahoney et al., 2006; Larson et al., 2004).

A gestão referente às normas de instalação e normas de equipamento e material da instituição está regulamentada segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97 e os Despachos Conjuntos nº 258/97³ e 268/97⁴ (vide apêndice 1).

No que diz respeito aos recursos humanos, e segundo informação extraída do PE (2012), a equipa de trabalho é constituída pela Direção, pelo Pessoal Docente, o Pessoal Não-Docente e ainda os responsáveis pela dinamização das Atividades Extra-Curriculares (vide apêndice 1). Segundo Spodek e Saracho (1998), e indo ao encontro da organização de

³ Define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático.

⁴ Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.

adultos/as, todos os membros da comunidade escolar contribuem para a educação das crianças pequenas, e cada um deles deixa uma marca.

1.2. Caracterização do Grupo

A organização do grupo constitui um peso significativo no que respeita à qualidade que se presta num JI (Katz et al., 1998). As OCEPE (ME, 1997) alertam para diversos fatores que podem influenciar o funcionamento do grupo, nomeadamente a sua constituição.

A sala do JI em referência integrava um grupo heterogéneo horizontal de vinte crianças (onze do sexo feminino e nove do sexo masculino), tendo, portanto, todas cinco anos (até 31 de Dezembro de 2012). É de referir que, no grupo existia uma criança catalogada com NEE, ao nível da concentração - segundo informação patenteada no Projeto Curricular de Sala (PCS, 2012) e na avaliação da educadora cooperante -, sendo que a mesma era acompanhada por uma psicóloga, uma assistente social e uma educadora de apoio. Segundo Correia (2003), as crianças com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio afetivo.

Estavam a cargo desta sala a educadora cooperante, duas assistentes operacionais e os/as docentes responsáveis pela dinamização das atividades extracurriculares. Segundo Spodek e Saracho (1998), para um ensino em equipa ter êxito, ele requer uma comunicação sincera, de confiança, de forma que se consigam atingir os objetivos pedagógicos.

1.3. Itinerário Formativo da Prática de Ensino Supervisionada

O itinerário formativo traçado para a prática de ensino supervisionada percorreu diferentes estádios, sendo de destacar as fases de reconhecimento (6 de Março a 9 de Abril), de integração (10 de Abril a 7 de Maio) e de implementação (8 de Maio a 4 de Junho). Desta forma, neste capítulo são enfatizadas práticas recorrentes e aspetos a assinalar, tendo em conta esta perspetiva cronológica, ao longo do estágio.

Segundo Pimenta e Gonçalves (1992), o estágio pode ser compreendido como um espaço de formação que possibilita ao académico uma aproximação à realidade em que será desenvolvida a sua futura prática profissional, permitindo ao mesmo refletir sobre questões ali experienciadas, sob a luz das teorias⁵.

1.3.1. Fase de Reconhecimento: Observar e Refletir

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, (...) o contexto familiar e o meio (...), são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo” (ME, 1997, p. 25).

Segundo Estrela (1990, p. 61), “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores[/as]”. Vieira (1993, p. 38) acrescenta ainda que se tem vindo a conferir à observação um “papel de destaque como estratégia de recolha de informação”, constituindo “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p. 25).

⁵ Piconez (1991) acrescenta ainda que ao estágio acaba por desempenhar o papel de um espaço de produção de conhecimentos permeado por um processo de criação e recriação, que não pode ficar limitado à mera transferência e aplicação de conteúdos e de teorias estudadas.

Desta forma, na fase em referência, era pressuposta uma observação do contexto educativo, nomeadamente do ambiente educativo, das práticas da educadora cooperante, bem como uma recolha, tratamento, sistematização dos dados e definição de aspetos curriculares relevantes.

Assim, para além de conhecer o grupo, de me adaptar às rotinas da instituição e de atentar às ações educativas propostas pela educadora cooperante, foram ainda consultados documentos – como o PE (2012) e o PCS (2012) –, bem como experienciado as diversas relações entre os membros da instituição e da comunidade em geral.

O contacto com o grupo traduziu-se através da participação ativa em situações de jogo-simbólico, de auxílio em diversas tarefas e de diálogos informais com todos os intervenientes. Esta observação, de carácter participante tem lugar quando o observador participa na atividade que está a ser observada (Papalia et al., 2009). Por este meio pode-se, ainda, “obter uma visão da criança em relação aos processos da sua aprendizagem, às qualidades das interações (...) com os[/as] colegas, com os/as educadores e funcionários/as” (Thomacheski & Manganaro, 2008, p. 83).

Foi possível constatar que a sala (vide apêndice 2, figuras 1 e 2) onde pratiquei a prática de ensino era uma divisão bem alumada⁶, usufruindo de janelas amplas e desafogadas, ao longo de uma das laterais, permitindo às crianças o visionamento e a passagem para o exterior. Este último fator permitia que as atividades passassem de dentro para fora e vice-versa.

Segundo Spodek e Saracho (1998), uma separação adequada entre os centros de atividade é importante para que não haja interferências no trabalho das crianças. Assim, na sala em referência, eram observáveis os

⁶ Segundo Spodek e Saracho (1998), a iluminação, a ventilação e o aquecimento são elementos essenciais para a qualidade de um espaço interno.

diferentes centros de atividade, sendo cada um planeado de modo a propiciar atividades baseadas nos interesses das crianças e a estimular uma aprendizagem valiosa. De acordo com os mesmos autores (op. cit., p. 127) “as atividades oferecidas [pelos centros de atividades] devem refletir os níveis de desenvolvimento das crianças e as suas experiências prévias, permitindo que aprendam, no seu próprio ritmo, sobre o Mundo à sua volta, manipulando objetos, construindo, dialogando e assumindo diferentes papéis”. Na sala, existiam, então, centros dirigidos para a culinária, mecânica, biblioteca, figurinos, e blocos/jogos/quebra-cabeças (vide apêndice 2, figuras 3 a 7). Estes permitiam que a sala fosse centrada na criança, e não no/a educador/a, tornando as atividades mais individualizadas e permitiam que a participação das crianças em sala fosse mais ativa e independente (Blake, 1977; Patillo & Vaughan, 1992).

A área principal, cuja utilização seguia o acolhimento e os momentos que requeriam um maior relaxamento, era uma “área macia” onde, de acordo com Jones (1979), as crianças podem relaxar, ler, ouvir ou brincar silenciosamente. Era precisamente neste sentido que esta era utilizada pela educadora cooperante e era igualmente nesta mesma que existia um placar, onde eram afixados alguns dos trabalhos das crianças (vide apêndice 2, figura 8) que refletiam os interesses destas no momento e também alguns quadros (nomeadamente de comportamento, do tempo e da responsabilização-do-dia). Segundo Lopes e Rutherford (2001), a criança, ao verificar o seu trabalho, recebe feedback imediato das suas realizações e torna-se mais consciente da relação entre o esforço despendido e a realização do mesmo com sucesso. É necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação de infância, para que ela possa compreender e pensar criticamente sobre as imagens (Barbosa, 2002).

Segundo Spodek e Saracho (1998), a criança é estimulada a ficar sentada calmamente durante uma conversa quando o espaço é demarcado por limites físicos, determinados por um tapete ou pela mobília e, da mesma forma que grandes espaços abertos encorajam atividades motoras.

A zona central da sala era utilizada, essencialmente, como área de trabalho, apesar de, em determinados momentos, ter uma utilização mais lúdica. A sala permitia o acesso fácil aos materiais, pelo uso de prateleiras abertas, embora a educadora mantivesse alguns em áreas fechadas, fora do alcance das crianças.

A partir do instante em que as crianças estavam a cargo da educadora, existiam determinados momentos que constituíam parte integrante das rotinas diárias, nomeadamente a seleção – em sistema rotativo – de um “chefe” (responsável pela marcação do tempo, arrumação dos materiais, distribuição dos estojos quando solicitados, entre outras tarefas), seguindo-se um diálogo sobre o tema a tratar. Como referem as OCEPE (ME, 1997), geralmente, o tempo educativo no JI apresenta um carácter flexível. Todavia, existiam momentos repartidos sistemáticos, para que as crianças aprendessem a situar-se temporalmente (op. cit.).

A existência de uma rotina⁷ é pertinente, não só por ser planeada pelo/a educador/a mas também por ser “conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (op cit., p. 40). Barbosa (2000, p. 96) refere que “as rotinas diárias constituem-se como elementos integrantes das práticas educativas (...) previamente pensadas, planeadas e reguladas com objetivo de ordenar e operacionalizar o quotidiano da instituição”.

⁷ Tendo em conta os estudos de Hohmann e Weikart (2009), as crianças sentem-se seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer.

Foi possível observar que a educadora aproveitava, recorrentemente, as experiências pessoais e familiares e saberes das crianças para trabalhar diferentes temáticas. Sim-Sim (2008) assevera que, ao conversar com a criança, o/a adulto/a desempenha o papel de “andaime”, clarificando as suas produções, interpretando-as, expandindo os enunciados que produz no dia-a-dia. A mesma autora (op. cit.) acredita ainda que, interagindo verbalmente, as crianças aprendem coisas sobre o meio físico, social e afetivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintático e pragmático), daí a importância destes momentos de diálogo. Na realidade, um dos objetivos fundamentais da educação pré-escolar é potenciar condições para a aquisição de um maior domínio da linguagem oral, sendo imprescindível o apoio do/a educador/a de infância (ME, 1997), sendo que a nossa caminhada cooperante nesse sentido, dando voz a todas as crianças.

Os apanágios observáveis que mais se destacavam na educadora cooperante prendiam-se, entre outras características, com a sua prestabilidade e esforço para criar um ambiente sereno, fugindo da azáfama e da desorganização. Estas características acabam por ser fortes influenciadores no ambiente e na relação educadora-grupo, e daí o seu realce. Segundo Dalgalarro (2000), a vida afetiva é a dimensão psíquica que dá cor, brilho e calor a todas as vivências humanas. Estas desmembravam-se em determinadas ações, como na capacidade da educadora observar e escutar as mensagens das crianças – nomeadamente as suas opiniões –, nos constantes – mas ponderados – reforços positivos⁸ e na plena dispo-

⁸ O reforço positivo passa pela apresentação de uma consequência positiva contingente à realização do comportamento desejável, com vista à sua repetição (Branco et al., 2011). Esta questão foi facilmente observável na prática diária da educadora, que tinha um cuidado especial em utilizar esse método de forma periódica e de variadas formas, para que esse efeito fortalecedor não desvanecesse. Spodek e Saracho (1998) ressaltam a importância dos elogios às crianças e à atenção dada às mesmas após uma troca social.

sição para ajudar. Segundo Gecas, Colónico e Thomas (1972), os/as adultos/as que demonstram calor humano, respeito, empatia e aceitação têm maior probabilidade de nutrir autoimagens positivas nas crianças.

Era igualmente notória a articulação entre domínios criada pela educadora cooperante, apesar de se destacarem, naturalmente, algumas áreas. Assim, é de referir a relevância dada ao registo escrito, uma vez que, na quase totalidade das atividades, era feito um assentamento do sucedido, essencialmente como forma de consolidação da temática abordada. Qualquer que fosse o trabalho desenvolvido, todas as crianças escreviam o seu nome – letra manuscrita ou de impressa, consoante o seu desenvolvimento do código escrito – e a data. A este propósito, Esteve (2004, p. 31) afirma que “(...) es el profesorado el encargado de organizar todas las situaciones de contacto y de uso con la lengua escrita”.

No que diz respeito à locomoção pelo espaço, nos momentos indicados para tal, e com alguma orientação e moderação por parte da educadora e das assistentes operacionais, as crianças podiam escolher, de entre uma panóplia de atividades, o que queriam e deslocar-se de uma para a outra como desejassem, desde que cumprissem com as regras de bom funcionamento. Segundo Spodek e Saracho (1998), um bom programa de primeira infância permite às crianças um alto grau de liberdade ao mesmo tempo em que é mantido um certo controlo por parte do/a educador/a.

Neste sentido, esta despendia – indefinida e regularmente – momentos para as crianças alforriarem e libertarem sensações mais tensas no espaço exterior⁹, geralmente no que se encontrava na retaguarda da sala. Esta opção da educadora ia ao encontro de uma das Teorias Clássicas

⁹ Citando Hohmann e Weikart (2009, p. 432) “o tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas.” Assim, para propiciar liberdade sem caos na sala, os/as educadores/as devem estabelecer um sistema de orientação que use estratégias positivas de disciplina (Marion, 1990).

(Mitchell & Mason, 1948) - Teoria do Relaxamento, em que, após um período de atividade mais intenso, o indivíduo precisa de uma oportunidade de se envolver e libertar.

Estas situações levavam a que se propiciassem comportamentos das crianças (sejam eles arranhões, empurrões, insultos ou mordidelas, incitados pela própria azáfama da situação) que incitassem uma intervenção por parte da educadora, que procurava perceber o que tinha ocorrido¹⁰. Apesar de alguns destes episódios serem recorrentes, e apesar dos tempos destinados ao jogo e à atividade lúdica, e no sentido de perceber o grau de envolvimento das crianças nas tarefas que eram propostas, foi executável o preenchimento da avaliação correspondente à “fase um”, do SAC¹¹ (Portugal & Laevers, 2010) – Ficha 1G (vide apêndice 3). Pretendia-se, com a ficha, uma caracterização geral do contexto, considerando individualmente as crianças, tendo em conta um balanço global dos níveis de implicação e de bem-estar em situações diversas (op. cit.).

Ainda nesta fase – e que, mais tarde, se veio a confirmar – foi igualmente possível perceber as relações educadora-pais/mães. Assim, a qualquer altura do dia, podiam telefonar para a sala ou até mesmo combinar um horário compatível a ambos os lados para falar sobre o percurso da criança. Tal como está patente nas OCEPE (ME, 1997), deve-se incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. Outra evidência deste contacto com os/as pais/mães passou pela criação de uns boletins informativos reforçadores, que eram lhes enviados – pela educadora – como

¹⁰ Tal como Vinha (2001) defende – e tal como acontece em sala –, “ser disciplinado não significa ser treinado a obedecer, mas sim compreender as razões de se comportar de um modo ou de outro de acordo com a situação, independentemente da presença de uma autoridade”.

¹¹ O SAC (Portugal & Laevers, 2010) é um instrumento de apoio à intervenção educativa, que procura agilizar a relação entre as práticas de observação, avaliação e de edificação curricular, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

sinal de que a criança tinha tido um comportamento e aproveitamento excepcionais, ao longo do dia. Por seu turno, os/as pais/mães, no verso do boletim, tinham de escrever se esse comportamento perdurara em casa e destacar uma ou outra conduta assinalável da criança no seio familiar. Segundo Spodek e Saracho (1998, p. 167), “a troca e o compartilhamento de informações são um veículo para a aproximação entre os[/as] pais[/mães] e a equipa e para a construção de laços (...) de entendimento mútuo”.

De forma a complementar os dados recolhidos, através das diferentes formas supracitadas, foi sempre realizada, no final da semana¹², reflexões conjuntas – com a educadora cooperante – sobre aspetos relevantes a assinalar. De acordo com Imbernón (2001), a formação docente tem, como base, uma reflexão dos/as sujeitos/as¹³ sobre sua prática, de modo a permitir que examinem as suas teorias implícitas, os seus esquemas de funcionamento e as suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que oriente o seu trabalho.

1.3.2. Fase de Integração: Intervir e Refletir

Este segundo estágio pressupunha uma entrada progressiva na atuação prática, traduzindo-se, assim, no desempenho de tarefas pontuais, selecionadas em colaboração com a educadora cooperante e, portanto, de uma dinamização pontual de atividades pedagógicas. Todavia, as planificações das sessões foram diárias e integrais sendo que, deste modo, vão ser destacados alguns miniprojectos desenvolvidos e as práticas recorrentes da nossa ação pedagógica nesta fase de estágio.

¹² Estas reuniões prolongaram-se até ao término do tempo de estágio supervisionado.

¹³ Alarcão (1996) considera ainda que a reflexão sobre a prática emerge como uma estratégia para a aquisição do saber profissional, tornando estes momentos de reflexão essenciais.

Como foi possível patentear no Plano Anual de Atividades, o projeto¹⁴ que se encontrava a ser desenvolvido pela educadora cooperante, respeitante ao mês de Abril, intitulava-se “Animais”, enquadrando-se, assim, no Projeto Educativo referente ao ano letivo 2012/2013 - “Um Palminho de Terra”. Segundo Catita (2007), a abordagem do tema “Os Animais” - embebido na Área de Conhecimento do Mundo (ME, 1997) - é fascinante para as crianças destas idades em geral, visto terem uma relação face ao mundo animal muito diferente da dos/as adultos/as, vendo, nestes, uma espécie de mundo próprio, semelhante ao dos humanos. Segundo as OCEPE (op. cit., p. 79), “a Área de Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê”.

Seguindo caminho, todas as planificações foram produzidas em parceria com a minha colega de estágio¹⁵, tendo sempre em vista uma reflexão coletiva sobre as intenções educativas a atingir e as formas de as adequar ao grupo, como assim é previsto nas OCEPE (op. cit.), prevendo situações e experiências de aprendizagem, organizando os recursos humanos e os materiais necessários. É ainda enunciado (op. cit.) que o trabalho em equipa¹⁶ se torna fundamental para refletir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma ação articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais/mães.

¹⁴ Um projeto, segundo Katz e Chard (1997), é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo e consiste na exploração de um tópico ou tema, como ir ao hospital, construir uma casa ou o autocarro que nos traz até à escola.

¹⁵ É de referir que, por vezes, cada elemento do par ficava responsável por determinadas tarefas, apesar de serem planificadas em conjunto.

¹⁶ Recorrendo ao que defende Flores e Simão (2009) –, uma experiência partilhada com outro indivíduo que se estime proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática. Para além disso, permite-nos, em conjunto, alargar as fronteiras da prática, arriscando, tendo em conta essa índole de responsabilização partilhada (op cit.).

As planificações foram, todas elas, realizadas com o intuito de manter as crianças interessadas e intelectualmente despertas, intercalando e jogando com atividades que exigiam muito esforço e outras que poupassem; de grande e pequeno grupos; atividades que convidassem ao barulho e ao movimento e outras que apelassem ao sossego (Braga, 2001). Segundo Bronfenbrenner (2002), são as atividades em que a participação do/a sujeito/a é essencialmente ativa que se revelam como potenciadoras da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento (e envolvimento).

Desta forma, no sentido de envolver e fazer mergulhar as crianças quase que num Mundo análogo ao que lhes era familiar, foi concebida – por nós, estagiários – uma personagem quimérica, de seu nome “Baguera”, que acabou por atuar como um primordial indutor tendo, portanto, tido o papel de mote para muitas das atividades desenvolvidas. Deste modo, toda a fantasia que envolve esta personagem vai ser aprofundada no capítulo III, numa das experiências-chave respeitantes à Educação Pré-Escolar – “A aliança entre a fantasia e a interdisciplinaridade como potencializadora no processo ensino-aprendizagem: a Baguera”.

Seguindo o caminho pelas práticas recorrentes, há que referir que, tendo conta a formação musical à qual tive acesso, a Expressão Musical, nomeadamente no que diz respeito ao canto/cântico (acompanhado por guitarra clássica), esteve muito presente nas planificações elaboradas, nomeadamente com outras salas e colegas estagiários¹⁷. Para Hohmann e Weikart (1997), as experiências, em grupo grande, como o cantar em conjunto, levam à construção de um sentido de “nós” e “nosso”. À seme-

¹⁷ A este propósito, em regime de cooperação, os estagiários presentes nesta instituição criaram uma apresentação – portanto, de índole original – que foi realizada para todas as salas da Instituição, abordando a despedida do Inverno e a chegada da Primavera, e tentando aliar a música e a história com interação com o público (vide apêndice 5, figuras 10 e 11). Segundo Agüera (2008, p. 73), “as festas e celebrações constituem atos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a autoestima, a colaboração e a integração das crianças”.

lhança do tópico anterior, também esta temática é aprofundada numa experiência-chave que engloba tanto a Educação Pré-Escolar como o 1.º CEB, passível de ser consultada no capítulo VII: “Dois Ambientes a um mesmo Ritmo”. Este destaque foi igualmente concedido às TIC, por ter constituído um papel essencial e muito presente nas sessões, podendo ser consultado no mesmo capítulo – “A Influência de um Ambiente Tecnicamente Desperto”.

A par com a tecnologia e a música, também a leitura¹⁸ adotou um papel de destaque em várias tarefas e/ou atividades, assumindo-se como uma estratégia frequentemente utilizada.

A leitura expressiva, ao ler um texto, recebia um feedback muito positivo pelas crianças, na medida em que era frequentemente solicitada a repetição da obra, precisamente pela utilização de uma voz diferente, em determinadas personagens. Esta característica vai ao encontro do que nos afirma Jensen (2002), quando assevera que uma mudança na tonalidade de voz, ritmo, volume ou sotaque podem prender a atenção das crianças. Para além da leitura do texto integral nas condições anteditas, eram sempre patenteadas as informações que um livro abarca, pois, segundo Lopes (2006) é muito importante referir expressamente o nome do livro, o autor e eventualmente a editora, deixando claro para as crianças o que é a “capa”, a “contracapa” e que elementos contêm. Seguindo o mesmo fio condutor, o desenvolvimento do vocabulário é igualmente fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita e esse objetivo pode ser alcançado não só pela exposição a histórias, como pela sua audição repetida e pelas

¹⁸ Durante o estágio supervisionado em educação pré-escolar, eu e a minha colega de estágio concorremos a um concurso de literatura infantil, promovido pela revista “O Guia Para Pais e Educadores”, com um texto intitulado “Maria Parece” sendo que, na edição de Dezembro 2013 da revista em referência, recebemos uma menção honrosa com o texto com o qual se participou. Este mesmo texto, antes de ser enviado para o concurso, foi lido às educadoras e às salas com crianças entre os 4 e os 6 anos, para perceber até que ponto seria plausível a participação no mesmo.

explicações dadas sobre determinado vocabulário presente (Naeyc & Ira, 1998). Assim, no fim de cada leitura dos contos, era feita uma análise dos mesmos, em conjunto com as crianças, acautelando sempre a existência de algum vocabulário ignoto.

Como supracitado, as planificações produzidas eram subtemas inerentes ao projeto mensal, arquitetado pela educadora cooperante. Desta forma, são de destacar, entre outros¹⁹, o projeto²⁰ da “Taturana” e da “Formiga”, que antecederam o grande projeto “BioArte”, este último já respeitante à fase que se segue – fase de implementação.

Um projeto pode ser principiado com “um objeto novo que faz a sua aparição na sala, uma história que é contada e/ou uma situação-problema” (Katz et al., 1998, p. 139). O primeiro – o da Taturana – surgiu a propósito de um animal personificado presente numa história. Assim sendo, tendo em conta o desconhecimento, por parte da turma, – «O que é uma Taturana?»» (vide apêndice 6, figura 17) – foi elaborada uma teia/rede de ideias²¹ sobre o que já se sabia e o que se desejava saber (mapa conceptual) do animal em referência, seguindo-se a realizações de diferentes atividades, como a construção de uma Taturana (vide apêndice 6, figura 18). As teias podem ajudar um/a educador/a a “criar abordagens

¹⁹ É de referir que, em cooperação com os outros grupos de estágio da Creche e Jardim de Infância, nos foi possível realizar dois miniprojetos (vide apêndice 5). Wechsler (2002) afirma que o trabalho de grupo é importante para o desenvolvimento, quer seja de construção de pensamento racional, quer seja das regulações entre as pessoas, pelo exercício da cooperação.

²⁰ Numa conceção etimológica, a palavra “projeto” advém do latim *projectu* que significa “lançado”, relacionando-se com o verbo latino *projectare* que denota “lançar para diante” (Katz et al., 1998). Segundo Leite, Malpique e Santos (1989), o trabalho de projeto traduz-se numa metodologia assumida em grupo, pressupondo grande implicação por parte dos participantes, envolvendo trabalho de pesquisa, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados – problemas considerados de interesse para o grupo. W. Kilpatrick (1918, citado por Katz et al., 1998, p. 131), um dos primeiros promotores do “método de projetos”, considera que a sua essência é a “atividade com um fim, com uma intenção globalizante”.

²¹ A teia/rede de ideias foi utilizada pois é proporcionadora de um criativo exercício de prospeção ou de antevisão (Vasconcelos et al., 1998).

pedagógicas que integrem várias áreas de conteúdo de formas específicas para cada grupo de crianças” (Spodek & Saracho, 1998, p. 123).

O mesmo aconteceu com o segundo – o da Formiga (vide apêndice 7, figura 19). Todavia, este foi incitado pela personagem Baguera, que levou ao questionamento geral, do grupo, acerca de curiosidades do animal, desenrolando-se, a partir daí, várias atividades (vide apêndice 7, figuras 20 a 24). Desta forma, em ambos os casos, as crianças partilharam as suas questões, à medida que íamos escutando as sugestões e auxiliando a formular as ideias. O papel do/a adulto/a é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer (Vasconcelos et al., 1998).

É de referir que, tanto a educadora cooperante como as assistentes operacionais, estiveram envolvidas, sob forma de surpresa para as próprias, nas atividades desenvolvidas.

1.3.3. Fase de Implementação: Produzir e Refletir

A presente fase pretende permitir ao leitor mergulhar na implementação e gestão do projeto pedagógico desenvolvido, tendo em conta a sua gestão e evolução integrais.

À semelhança dos miniprojetos desenvolvidos – passíveis de ser consultados na fase anterior – também este projeto seguiu os princípios metodológicos do trabalho de projeto que, segundo Vasconcelos (2011), contribui para que as aprendizagens tenham um significado, que sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. A mesma autora (op. cit.,

p. 9) encara a criança como uma “exploradora”, uma investigadora, uma criadora ativa de saberes, em alternativa à passividade.

O início deste projeto adveio do aparecimento de uma obra de arte – um quadro (vide apêndice 8, figura 25) – na sala, cujo autor e/ou origem eram desconhecidos –, apenas com uma frase inscrita no verso (“Inspiração na felicidade é o caminho.”). A única informação adicional provida, para além da presença física do quadro e da frase inscrita, era de que o mesmo tinha sido encontrado e enviado pela Baguera²².

Desta forma, e na sequência de um questionamento geral, por parte do grupo, a respeito da identidade do/a autor/a do quadro, entendeu-se que estavam criadas as condições essenciais para iniciar o projeto, que se veio a intitular de “BioArte”. Este vocábulo resulta de uma premeditada aglutinação de duas realidades aparentemente antagónicas, em que a vida (=bio) – com especial destaque para a temática respeitante aos animais – se cruza com a expressão artística (=arte) – traduzida no contacto com as obras do autor da obra.

Assim, tendo como ponto de partida o quadro desconhecido, foi elaborada uma teia/rede conceptual – à semelhança dos miniprojetos anteriores –, sobre que ideias se poderiam colher através da leitura do mesmo. A teia/rede de ideias (vide apêndice 8, figura 26) foi utilizada por ser proporcionadora de um criativo exercício de prospeção ou de antevisão (Katz et al., 1998). Segundo Spodek e Saracho (1998), com a utilização das redes conceptuais, podem-se integrar várias atividades pedagógicas e tomar uma direção diferente sem que as atividades percam o sentido dos objetivos traçados.

²² Toda a fantasia que envolve esta personagem vai ser aprofundada no capítulo III, numa das experiências-chave respeitantes à Educação Pré-Escolar – “A aliança entre a fantasia e a interdisciplinaridade como potencializadora no processo ensino-aprendizagem: a Baguera”.

É fundamental que a aproximação a obras plásticas permita a sua discussão, a sua análise através de diferentes pontos de vista e a sua desmontagem, que poderá passar pela recriação da obra ou de parte dessa com as nossas próprias mãos (Godinho & Brito, 2010). Assim, em grande grupo, deu-se voz às crianças, ouvindo-as, registando e indo ao encontro da pergunta “o que pensamos saber?” – partindo daquilo que Helms (2010) intitula de “conhecimento base” – e “o que queremos saber?”.

As crianças partilharam as suas ideias e questões, à medida que se escutavam as sugestões e se auxiliava a formular as ideias. Nesta fase, os/as adultos/as – e, neste caso em particular, nós, estagiários – desempenham o papel de apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o nosso objetivo principal tentou ir ao encontro de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Na realidade, uma das funções de um/a educador/a, segundo Saracho (1984) passa, precisamente, por gerenciar a aprendizagem e, portanto, desempenhar um papel de moderador.

Ainda nesta rede, foram igualmente elencadas as sugestões das crianças sobre o que elas pretendiam realizar – “o que queremos fazer?” –, tendo também como ponto de partida o quadro.

Foi com base na frase inscrita no verso do quadro que se realizou a primeira pesquisa na internet, em grande grupo²³, levando-nos, pela primeira vez, ao nome do artista plástico responsável pelo quadro: Romero Britto. A importância desta primeira pesquisa grupal – e das que se seguiram (vide apêndice 8, figura 31) – vai ao encontro do que Niza (1998) defende quando afirma que a cooperação, como processo educativo em

²³ Segundo Estanqueiro (2010), a criança aprende melhor aquilo que pesquisa e discute com os outros, sendo que é de toda a vantagem que a sala do Jardim-de-Infância ofereça acesso à informação, onde as crianças possam visionar e explorar imagens que ajudarão a desenvolver a sua compreensão e sensibilidade artística e cultural (Godinho & Brito, 2010).

que as crianças trabalham juntas para atingirem um objetivo comum, se tem revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências.

A composição das obras de Romero Britto é resolvida por linhas pretas que delimitam planos na superfície da tela e servem de trama e alicerce para a figura simplificada e integrada a motivos, em formas geométricas²⁴ de cores fortes, evocações de diferentes temas da arte popular – nomeadamente os animais e a natureza –, que ocupam os planos como se fossem estampas de uma colcha de retalhos.

Segundo Godinho e Brito (2010), é fundamental que o contacto com as obras de arte seja estimulado desde muito cedo. Nesta perspetiva, é atualmente consensual entre teóricos e pedagogos que a experiência artística pode ser vivida através de três formas distintas: através da execução (aplicando técnicas), através da criação (fazendo algo novo) e através da apreciação (contactando com obras) (op. cit.). As fases anteditas encontram-se presentes, igualmente, nas OCEPE (ME, 1997), uma vez que as experiências estão organizadas em torno da exploração e descoberta – criação –, da utilização de técnicas – execução – e do contacto com diferentes formas de manifestação artística – apreciação. Foi precisamente segundo estes pressupostos que surgiu o ensejo de presenciar as obras do artista Romero Britto, desempenhando – as mesmas – um papel essencial.

Este projeto tratou-se de uma aliança devidamente enquadrada no tema do PE (2012) da Creche e JI – “Um Palminho de Terra” –, com especial destaque para, como já referido, a temática respeitante aos animais. Catita (2007, p. 66), refere que, ao tratar esta temática, “é impor-

²⁴ Para Barros e Palhares (1997, p. 9), a “matemática é reconhecidamente decisiva para a estruturação do pensamento humano e a plena integração na vida social”. Moreira e Oliveira (2003, p. 45) referem que “os conceitos sobre as formas geométricas começam a formar-se durante o período pré-escolar e estabilizam por volta dos seis anos, sendo, por isso, oportuno trabalhar sobre formas entre os três e os seis anos de idade”.

tante explorar e aproveitar o fascínio que as crianças nutrem pelo mundo animal²⁵”. A abordagem a este tópico adveio a propósito das obras de Romero Britto enaltecerem, frequentemente, a existência de seres vivos e de elementos da natureza.

Continuando a caminhada, da rede construída, uma das propostas sugeridas pelas crianças passava pela figura de um quadro de grandes dimensões a par com outra sala (vide apêndice 8, figuras 28 e 29). Desmembrando esta proposta, chegou-se a uma outra, mais complexa – ilustrar o quadro, com uma sala de outro II. É de referir que o papel do/a adulto/a é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Neste sentido, surgiu a ideia e a oportunidade de estabelecer esta parceria recorrendo às potencialidades de uma videoconferência, cujo processo de desenvolvimento e envolvimento são aprofundados no capítulo III, referente à Educação Pré-Escolar – “O dia-a-dia com a Tecnologia”.

Uma outra atividade que merece destaque prendeu-se com a ida ao Hospital Pediátrico da zona. Esta ideia surgiu como forma de brindar, às crianças hospitalizadas e debilitadas, um pouco de Arte. As atividades realizadas fora do contexto escolar podem assumir um carácter educativo e favorecem um maior conhecimento das crianças sobre o meio que as rodeia (Carmen, 1997). Por sua vez, Compiani e Carneiro (1993) acrescentam ainda que a implementação de saídas incentiva o espírito de colaboração e de interajuda entre crianças.

²⁵ O mesmo autor (Catita, 2007) alerta, ainda assim, que, apesar de ser importante entrar no Mundo da vida animal, é essencial não responder de forma irresponsável a perguntas feitas pelas crianças, cometendo erros conceptuais de carácter praticamente irreversível do ponto de vista estruturante para a formação intelectual da criança.

Esta ida teve, como princípio, a confeção de um presente²⁶, contendo uma obra de Romero Britto, eleita e ilustrada pelas crianças, juntamente com o cântico de uma música original (vide apêndice 8, figura 32). O peso da música, não só no projeto mas em ambos os estágios, é debruçado na experiência-chave comum à EPE e 1.º CEB, no capítulo III.

A possibilidade de escolha da obra de Romero Britto que queriam oferecer e do material a utilizar para pintura, foi eleita no sentido de criar um elo de ligação mais próximo e significativo com a obra e com a criança hospitalizada. Segundo as OCEPE (ME, 1997), é de grande relevância a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar diferentes materiais, pois resultam em produtos imprevistos e criativos.

A expressão plástica é um dos modos mais característicos que a criança tem, não só de observar e manipular a matéria, de forma criativa, como, também, de comunicar ao exterior a sua particular visão (Enciclopédia de Educação Infantil, 1997). Neste sentido, vestindo a pele do artista plástico Romero Britto, várias atividades foram desenvolvidas ao longo do projeto, para além das supracitadas, com recurso a técnicas e materiais diversificados (vide apêndice 8, figuras 27 a 35). Sintetizando, proporcionaram-se experiências que permitiram o contacto com a modelagem – tridimensionalidade –, passando pelo desenho e pela pintura.

Todas estas atividades anteditas aliaram o traço e a técnica de Romero Britto – e, portanto, os passos que o artista plástico sequencia para a obtenção final de uma obra de arte – com os animais e as suas respetivas características. Catita (2007) considera importante saciar a natural curio-

²⁶ Este presente estava envolto por cubo, sem uma face, tendo sido trabalhado, durante a confeção do mesmo, algumas noções Matemáticas, a par com a Expressão Plástica.

sidade das crianças, sendo que o/a educador/a deve preparar-se e documentar-se com conhecimentos científicos acerca do mundo animal²⁷.

É importante, segundo Catita (op. cit.), aproveitar as capacidades de observação das crianças e desenvolvê-las, tendo-se, deste modo, trabalhado o conhecimento e o reconhecimento de algumas características externas mais evidentes desses animais (patas, bico, orelhas, focinho, cauda, barbatanas, asas e outros membros), associando as mesmas características às expressões do seu comportamento (corrida, coo, alimentação, entre outros). Assim, procurou-se estabelecer alguns tipos de classificações e agrupamentos dos animais, apesar de não se recorrer à classificação taxonómica científica pois, segundo a mesma autora (op. cit., p. 71), há apenas que “agrupar os animais em função de algumas características morfológicas externas (pelos, penas, escamas) e comportamentais (o meio onde se deslocam – aquáticos, terrestres ou voadores)”.

O conjunto de todas as atividades supramencionadas resultou na transição da fase de execução (Katz et al., 1998) para a de divulgação.

A fase de divulgação (vide apêndice 9) é parte integrante de um trabalho de projeto (op. cit.) e é ao divulgar o seu trabalho que a criança faz uma síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. A divulgação é um momento crucial do projeto (Vasconcelos et al., 2012, p. 78) pois é nesta fase que “revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo significativo e significativo”.

Na apresentação, optou-se por serem as crianças do nosso grupo a apresentar os trabalhos realizados ao longo das semanas que se antepuseram. Assim, ao fazê-lo, as crianças tiveram oportunidade de treinar e de adequar a informação ao público-alvo – visto existirem grupos com fai-

²⁷ Um outro cuidado que se deve ter prende-se com a adequação da linguagem e terminologia à idade das crianças (Catita, 2007).

xas etárias díspares –, tratando-se, assim, de um processo cognitivo sofisticado e elaborado (Katz et al., 1998).

Desta forma, a título de surpresa de todos os intervenientes sociais, a sala foi metamorfoseada para uma outra dimensão: o Mundo da Arte de Romero Britto. De acordo com Sanches (2001, p. 76), a organização da sala ajuda nas boas aprendizagens das crianças já que, “mudar o aspeto da sala de acordo com as atividades a realizar é um bom ponto de partida”. E em determinadas situações, as crianças, pelo facto de não saberem o que vão fazer e pela organização do espaço, reparam que vai acontecer algo de novo, gerando automaticamente expectativas positivas (op. cit.). Segundo Cordeiro (2007, p. 365), “a sala tem que ser dinâmica, em constante capacidade de mudança, porque tem de atender às necessidades das crianças e às atividades desenvolvidas em cada momento”.

Assim, esta etapa é encarada como a fase da socialização do saber, tornando-a útil aos outros (Vasconcelos et al., 2012). Esta divulgação/exposição abarcou com a presença de todas as salas da Creche e JI, bem como a da sala dos 3 anos do outro JI, que cooperou connosco na elaboração do quadro de grandes dimensões, e dos/as pais/mães, que acederam ao nosso convite. Estanqueiro (2010, p. 116) menciona que “é uma boa prática convidar os/as pais/mães para assistir a iniciativas culturais ou recreativas da escola, particularmente quando envolve a turma dos filhos”. Para além disso, é valioso para a criança sentir que os/as pais/mães se interessam em contactar com a escola (Morgado, 1999).

Expôs-se, então, uma sistematização visual dos trabalhos pela sala (vide apêndice 9, figuras 42 a 46), por ordem cronológica, sendo que, num momento inicial, foi patenteado, aos grupos convidados, um vídeo, referente ao projeto, com uma coletânea de gravações, recolhidas ao longo da conceção e elaboração do projeto, com os momentos principais de

exploração e, naturalmente, de fruição. Segundo McLuhan (1964), os meios de comunicação – e neste caso em particular, os vídeos – são uma extensão do homem.

Ainda a propósito da divulgação, também um aspeto traçado – logo no início da realização do projeto – prendia-se com a produção de um *blog*²⁸ que reunisse os trabalhos realizados, desde a sua conceção até ao produto final, dando conta – ao visitante cibernautas – do encadeamento inerente ao projeto BioArte. A divulgação acaba por se traduzir numa espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto (Edwards et al., 1999, citado por Vasconcelos et al., 2012). Toda esta envolvência vai ser mais aprofundada no capítulo III – “O dia-a-dia com a Tecnologia”.

Ainda no mesmo seguimento, no sentido de envolver os/as pais/mães e a restante comunidade na avaliação do projeto, foi produzido um livro de assinaturas (vide apêndice 9, figura 41), convidando-os a deixarem o seu comentário/testemunho sobre o que para eles tinha sido mais significativo durante a apresentação. Os registos expostos permitiram tanto aos/as adultos/as como às crianças rever e avaliar todo o processo. Através dos registos, as crianças tomam consciência da sua ação, recordando o que desencadeou o projeto, todos os passos, apercebendo-se também do que aprenderam (Vasconcelos et al., 2012).

É de referir que, tal como enuncia Zabalza (2000), a avaliação não deverá constituir-se como um facto pontual e/ou isolado, mas sim como um conjunto de operações que se influenciam mutuamente e foi neste sentido que a avaliação do projeto foi sendo realizada com as crianças no decurso do mesmo e, no final, feito um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido. Ainda a propósito da avaliação, foi

²⁸ O mesmo pode ser consultado através de: <http://projetobioarte.wordpress.com/>.

elaborado um instrumento de forma a se ter, sob forma de registo, a avaliação das crianças relativamente ao projeto (vide apêndice 9, figura 49). É de referir que, de uma escala com três parâmetros, todas elas, sem exceção, assinalaram “Gostei muito!”, como resultado de todo o processo desenvolvido.

SECÇÃO B

Ensino do 1.º CEB

CAPÍTULO II

Contextualização e Intervenção da
Prática de Ensino Supervisionada: 1.º CEB

Sendo a escola o espaço onde a criança passa grande parte do seu dia, cabe ao/a professor/a conhecer a sua dinâmica quotidiana, de forma a construir pontes entre as necessidades da escola e os recursos disponíveis na comunidade (Ercolin, 2008).

Na realidade, e segundo Sato e Fornel (n/d, citado por Passini et al., 2009), “conhecer a organização do espaço escolar e as relações entre os/as sujeitos/as] é uma necessidade, na medida em que a aula não é um acontecimento isolado (...), [estando inserida] no espaço social”. Neste sentido, André (1995, p. 111) afirma que “conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações” que abarcam o dia a dia da escola, “apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar [e] analisando a dinâmica de cada sujeito/a] nesse complexo interacional”.

Desta forma, pretende-se, neste ponto, abordar e caracterizar o contexto e o grupo de crianças no qual foi desenvolvida a prática pedagógica, em contexto de 1.º CEB.

2.1. Caracterização do Agrupamento e da Instituição²⁹

A escola do 1.º CEB onde foi desenvolvida a ação educativa tem capacidade para receber uma população até duzentos/as alunos/as e enquadra-se – à semelhança do estágio supervisionado em educação de infância – num contexto sociogeográfico urbano, situado no interior do país, sendo que há seis anos integrou um Agrupamento de Escolas.

Com atividade de segunda a sexta-feira, a escola rege-se por um horário de funcionamento balizado entre as 09h00/12h15, podendo-se es-

²⁹ A informação presente neste subtítulo foi extraída do documento do Departamento de Obras e Gestão de Infraestruturas Municipais em aliança com o Projeto Educativo do Agrupamento.

tender até às 12h15/16h ou 17h30, uma vez que os horários variam, de professor/a para professor/a e de dia para dia. A escola funciona em regime normal e oferece – à semelhança de todas as escolas do 1.º CEB do Agrupamento – cinco horas de Atividades de Enriquecimento Curricular³⁰ (AEC), CAF e serviço de refeições, promovidas pela Câmara Municipal do centro urbano. Para as AEC, os/as alunos/as – e as respetivas turmas – encontram-se escaladas, ao longo dos dias da semana, precisamente moldadas pelo seu horário.

O estabelecimento oferece atividades de inglês, atividade física e desportiva e ensino da música, sendo estas atividades dinamizadas por profissionais que possuem formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das atividades programadas e ao escalão etário do público-alvo. A este propósito, Eccles e Gootman (2002) defendem que a participação em atividades extracurriculares, tais como desporto, artes, oficinas, entre outras, pode proporcionar oportunidades diversas para o crescimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes. É de referir que todos os/as alunos/as da turma frequentam as AEC a funcionarem na escola e que grande parte dos/as alunos/as frequenta outra(s) atividade(s) fora da escola, como futebol, ballet e ginástica acrobática.

No que diz respeito aos recursos humanos, a equipa de trabalho é constituída por um membro da direção, onze professores com turma, uma coordenadora sem componente letiva, duas professoras de apoio e ainda um professor responsável pelas crianças catalogadas com NEE. Na perspetiva de Zgaga (2007), cada vez mais o ensino é uma atividade de equi-

³⁰ Consideram-se AEC no 1.º CEB as atividades educativas e formativas que incidam na “aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania” (Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de Julho, artigo 7).

pa, realizada numa parceria entre a escola e o seu ambiente (vide apêndice 12).

2.2. Caracterização do Grupo³¹

A sala do 1.º CEB em referência integrava um grupo heterogéneo horizontal de vinte e quatro crianças (doze do sexo feminino e doze do sexo masculino), com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade (no início do ano letivo). Quando um/a professor/a tem diante de si uma turma ou um grupo, deve perceber as diversas características existentes em cada aluno/a, pois “todos os[/as] alunos[/as] são diferentes” (Estanqueiro (2010, p. 12), possuindo características próprias e únicas, nomeadamente “(...) a sua personalidade e particularidades, que o[/a] diferenciam dos[/as] outros[/as] colegas” (Machado, 2011, p. 57).

Neste grupo não existiam alunos/as catalogados/as com NEE, apesar de, segundo informação patenteada no PTT, duas delas revelarem dificuldades ao nível das componentes de leitura e escrita, estando, assim, a ser acompanhadas por uma professora de apoio.

Estavam a cargo desta sala a orientadora cooperante, uma professora de apoio e os/as docentes responsáveis pelas AEC. Estes membros não podem ser concebidos como algo exterior ao ambiente escolar, mas como algo que está dentro deste (CNE, 2007).

2.3. Itinerário Formativo da Prática de Ensino Supervisionada

Segundo Arends (2008, p. 15), “a competência relativa a matérias escolares já não é suficiente, especialmente para ensinar em salas de aula (...) diversificadas e que incluem alunos/as com várias necessidades”.

³¹ A informação presente neste subtítulo foi extraída do documento facultado pela orientadora cooperante, o “Plano de Trabalho de Turma” (PTT).

Para o mesmo autor (op. cit.), os/as professores/as do século XXI têm de dominar várias bases de conhecimentos e serem profissionais reflexivos e capazes de resolver problemas e tudo parte da formação inicial.

As práticas de ensino continuam a ser o elemento mais valorizado na formação de professores/as e embora estas sejam simulações, são, inevitavelmente, um momento de socialização em que os alunos/as – e neste caso em particular, os estagiários/as – se aprendem a comportar como professores/as (Garcia, 1999). Segundo Pimenta e Lima (2009), o estágio é o eixo central na formação de professores/as, uma vez que é através dele que o profissional conhece os aspetos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes quotidianos.

Alarcão et al. (1997, p. 8) enunciam que “a experiência de várias décadas de formação de professores/as em Portugal e a investigação educacional mostram que a formação inicial não se pode reduzir à sua dimensão académica, mas também tem que integrar uma componente prática e reflexiva”. Esta última vertente é igualmente enfatizada por Arends (2008, p. 26), ao afirmar que “a arte do ensino profissional pode ser aprendida (...) [mas que] é a experiência, acompanhada de uma análise e reflexão aprofundada, a responsável por esta aprendizagem”.

O itinerário formativo traçado para a prática de ensino supervisionada no 1.º CEB percorreu dois estádios principais, sendo um respeitante à fase de observação (14 a 23 de outubro) e o outro à fase de intervenção (28 de outubro a 29 de janeiro). Esta calendarização estendeu-se mais duas semanas que o pré-estabelecido devido à participação da minha colega de estágio num Programa Intensivo de Erasmus: “The Talented Children and Talented Teachers: Competencies, Resilience and Culture”.

Desta forma, neste ponto são enfatizadas práticas recorrentes e aspetos a assinalar do estágio supervisionado, tendo em conta esta perspetiva cronológica, ao longo do estágio.

2.3.1. Fase de Reconhecimento: Observar e Refletir

De acordo com Thomacheski e Manganaro (2008, p. 83), pelo meio da observação “pode[-se] obter uma visão da criança em relação aos processos da sua aprendizagem, as qualidades das interações estabelecidas com os[/as] colegas”, professores/as e demais comunidade.

Na fase em referência, era pressuposta uma observação do contexto educativo, com especial incidência nas práticas da orientadora cooperante e nas especificidades do grupo turma.

Nos primeiros dias, esta observação esteve de mãos dadas com um registo de aspetos/situações relevantes que ajudassem à futura ação prática. Segundo Vieira (1993), a descrição do que observamos é o primeiro passo para uma reflexão crítica, a qual tem que ser orientada para a interpretação da atuação.

Desta forma, esta fase permitiu perceber como a orientadora cooperante fazia frente aos questionamentos levantados pelos alunos, como utilizava os diferentes recursos didáticos, como cooperava com outros membros da comunidade, como reagia aos imprevistos do quotidiano escolar, bem como norteava o seu dia a dia e lidava com o grupo. Para além disso, competiu-me observar os alunos de forma a inteirar-me dos seus saberes próprios, das suas necessidades, interesses, dificuldades e capacidades, respeitando e valorizando as suas características particulares, isto é, a sua singularidade. Segundo Estrela (1990), só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o/a professor/a terá de fazer face em cada momento.

Ainda neste período inicial de observação, coube-nos inteirar dos documentos que regiam a atuação da orientadora cooperante na escola em referência, nomeadamente o PTT, o PAA e o PE.

A observação surge, assim, como uma ferramenta essencial ao serviço do/a docente, que a deve utilizar de forma a recolher dados, posicionando-se criticamente sobre eles, de forma a tornar-se mais consciente de si e das situações de ensino que enfrenta (Estrela, 1990). Este período acaba por ser indispensável na medida em que o/a professor/a, para poder intervir no real de modo fundamentado – nomeadamente na sala de aula –, tem de saber observar (op. cit.).

De acordo com Leite (2008), o foco central da escola deve estar canalizado precisamente na sala de aula, nas relações entre aluno/a-professor/a e nas influências das transformações sociais existentes nas escolas e vice-versa. São vários os estudos que mostram que um ambiente organizado e estruturado constitui uma das condições necessárias para que as aprendizagens ocorram (Cameron, Connor & Morrison, 2005). A organização da sala inclui os processos da sala de aula relacionados com a organização e a gestão do comportamento, do tempo e da atenção dos/as alunos/as (Emmer & Stough, 2001).

Naturalmente que esta fase de estágio teve uma incidência quase plena em contexto de sala de aula, que é o local por excelência onde decorre o ato educativo (Duarte, 2000). Na realidade, a sala – o espaço – constitui, ela mesma, um elemento formador, como referencial de posturas e aprendizagens (Verdini, 2006), podendo-se revelar como um poderoso fator facilitador ou inibidor da aprendizagem (Zabalza, 2001).

Spodek e Saracho (1998) defendem que a sala deve estar organizada de modo que diversas atividades tenham o espaço, os materiais e os equi-

pamentos necessários à disposição, para que possam acontecer simultaneamente, sem interferirem umas com as outras.

Desta forma, foi possível constatar que a sala onde efetuei a prática de ensino era um espaço interno bem iluminado, ventilado e aquecido, usufruindo de janelas amplas e desafogadas, ao longo de uma das laterais. Existiam prateleiras e armários para livros, materiais e várias áreas – murais – destinadas ao patenteamento dos trabalhos elaborados em sala de aula e/ou em casa. Estes murais refletiam os interesses e os conteúdos programáticos que se encontram a ser trabalhados, bem como alguns elementos de permanência fixa, como as tabelas de avaliação de contas, facilmente visíveis para os/as alunos/as. A este propósito, Richardson (1997, citado por Arends, 2008) afirma que a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, consequentemente, a aprendizagem dos/as alunos/as.

De acordo com Arends (2008), o modelo de disposição de mesas no centro de estágio tinha um caráter expositivo inerente, sendo uma abordagem pedagógica que privilegia, assim, a explicação de novos conteúdos e informações aos/às alunos/as, requerendo um ambiente muito estruturado, caracterizado por um/a professor/a que saiba ser um/a orador/a ativo/a e por alunos/as que sejam ouvintes ativos/as. Na realidade, segundo o mesmo autor (op. cit.), os/as professores/as tendem a dispor as carteiras em filas e colunas, - a disposição mais tradicional da organização do espaço da sala de aula. Esta disposição revela ser a mais adequada para situações nas quais os/as alunos/as devem concentrar a sua atenção no/a professor/a, na informação escrita no quadro ou projetada e eram

precisamente neste sentido que as aulas eram conduzidas pela orientadora cooperante³².

Este espaço tem que ser um local onde se goste de estar e, sempre que possível, devem-se organizar espaços diferenciados para atividades diferenciadas (Sanches, 2001), uma vez que a disposição das carteiras e das cadeiras, não só ajuda a determinar os padrões de comunicação e relação interpessoais, como também influencia decisões diárias que os/as professores/as têm de tomar (Arends, 2008).

A sala – como é possível observar através da maqueta digital (vide apêndice 13) – não possuía centros de atividades, também devido à logística limitada do espaço em referência. A este propósito, Spodek e Saracho (1998) afirmam que os centros dirigidos a temas ou projetos que mobilizam a atenção das crianças são, de facto, úteis. Para colmatar esta fenda, aquando da realização de tarefas que implicassem um maior envolvimento do espaço, a sala sofria as alterações necessárias para a concretização das mesmas (como, por exemplo, teatros ou danças). Como refere Arends (2008), a forma como a sala está organizada depende de cada professor/a, da sua perspetiva de grupo, adequando-se da melhor forma às suas funções, podendo o/a mesmo/a adotar, ao longo do ano, diversas formas de organização da sala, dependendo da atividade a realizar.

Para além do espaço sala de aula, Masseto (1996) acredita que o sucesso (ou não) da aprendizagem está implicado também com as relações afetivas existente entre alunos/as e professores/as, alunos/as e alunos/as e

³² Apesar desta estandardização (com pequenas alterações a longo prazo) das disposições das carteiras, no início de cada semana letiva, os alunos, sob forma de sistema giratório, permutavam de lugar – com o respetivo par – para a mesa que lhes precedia. A forma como o espaço é utilizado interfere no ambiente da sala de aula, influencia o diálogo e a comunicação, tendo efeitos emocionais e cognitivos importantes nos/as alunos/as (Arends, 2008). Para além disso, havia ainda alterações pontuais de lugares, em virtude, essencialmente, dos comportamentos dos alunos.

professores/as e professores/as. A este propósito, neste período de observação, foi ainda possível constatar que a orientadora cooperante tinha estabelecido regras e procedimentos que estavam, por sua vez, consolidados por parte dos/as alunos/as. A clareza da instrução e da comunicação do/da professor/a, através da enunciação de expectativas claras, quer em termos académicos quer comportamentais, tem sido associada a uma manutenção de níveis de envolvimento mais elevados nas tarefas e, consequentemente, a melhores aprendizagens por parte dos/as alunos/as (Cameron et al., 2005; Emmer & Stough, 2001) já que, assim, estes sabem o que devem ou não fazer em diversas situações (como, por exemplo, ao movimento e aos momentos de conversa em sala de aula) (op. cit.). Na sala, estavam assentes – e consequentemente, consolidados pelos/as alunos/as – os momentos em que deviam estar sentados, que podiam falar, passando por regras em torno de gestão comportamental em filas, nos corredores ou em situações como ir à biblioteca ou chamar uma auxiliar, de forma a não perturbar o fluido funcionamento da aula. A instrução de tarefas claras e compreensíveis para os/as alunos/as e o emparelhamento das exigências da tarefa com as competências dos/as mesmos/as contribuem para uma gestão eficiente da aula (Pressley et al., 2001).

Para além disso, a orientadora cooperante mostrava-se sempre prestável para acudir a qualquer demanda por parte dos/as alunos/as, esforçando-se para criar um ambiente em sala de aula sem algazarra e fugindo à indisciplina. Para Estrela (2002, p. 17) “o conceito de indisciplina (...) tende normalmente a ser definido pela (...) pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”. Amado (1999, p. 53) entende a indisciplina como o incumprimento das regras ou comportamentos desviantes ou disruptivos, persistentes ou ocasionais, iniciados por um/a aluno/a, um

pequeno grupo ou toda a turma, provocando “situações de perturbação das relações sociais”. Mesmo em situações que não tivessem ocorrido em contexto de sala de aula, a professora procurava sempre perceber e compreender a origem dos comportamentos indisciplinados.

Para além do supramencionado, foi possível constatar que a referida gestão também era resultado – entre outros aspetos – dos atentos que a orientadora cooperante tinha no que diz respeito aos “tempos mortos” e às transições entre as atividades. Neste sentido, Wharton-McDonald et al. (1998) afirmam que a minimização dos tempos de espera e das transições entre as atividades parece prevenir comportamentos disruptivos e, simultaneamente, criar mais oportunidades de aprendizagem. Os/as gestores/as eficazes parecem distinguir-se dos/as restantes professores/as, não pela forma como lidam com o comportamento disruptivo, mas antes pela forma como organizam o ambiente, criam e mantêm o ritmo das atividades e monitorizam o que acontece na sala de aula (Brophy, 1982). A este propósito, os/as alunos/as já sabiam que, aquando o término da tarefa – salvo ordem em contrário – podiam ler um livro em silêncio enquanto os/as colegas acabavam ou, eventualmente, ajudá-los/as.

Para a aprendizagem e para a aquisição de competências, o tipo de *feedback* que os professores fornecem aos/as alunos/as é igualmente essencial (Shute, 2008). O *feedback* é, segundo Tunstall e Gipps (1996), o primeiro requisito para o progresso das aprendizagens dos/as alunos/as já que, quando é dirigido ao/a aluno/a, “reinforces successful learning and identifies the learning errors that need correction” (Gronlund, 1985, p. 12). O uso do *feedback* – e de outras estratégias motivacionais – encontra-se aprofundado no capítulo VI, numa das experiências-chave respeitante ao ensino do 1.º CEB: “A Motivação como Porta Aberta a um Mundo de Oportunidades”.

Continuando a caminhada, de acordo com Arends (2008, p. 17), um/a professor/a eficaz é também “aquele/[a] que é capaz de estabelecer uma relação de afinidade com os/[as] seus/[suas] alunos/[as] e um ambiente de incentivo e preocupação com o seu desenvolvimento pessoal”. Aliás, esta relação de afetividade e compreensão por parte da professora foi uma característica presente ao longo de todo o tempo de estágio supervisionado, sendo que era possível constatar-lo pelos contactos próximos estabelecidos entre a mesma e os/as alunos/as. Silva (2001) enfatiza a importância do/a professor/a tem para que os/as alunos/as se sintam mais seguros/as, criando, deste modo, um ambiente de aprendizagem tranquilo, pois a afetividade está presente no dia a dia da sala de aula, seja pela postura do/a professor/a, pela dinâmica do seu trabalho ou nas interações entre sujeitos/as.

Ainda nesta fase – e que, mais tarde, se veio a confirmar – foi igualmente possível espreitar as relações que a professora tinha com os pais/mães, que são, um grupo importante no trabalho e na vida profissional de um/a professor/a (Arends, 2008). A família e a escola, segundo Diogo (1998), são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo, desta forma, instituições fundamentais no crescimento da criança. De acordo com Marques (1997, p. 33) quando os pais/mães e os professores/as colaboram mutuamente, as escolas ganham porque se “aproximam das comunidades e podem contar com apoios adicionais (...), os/[as] alunos/[as] e as famílias ganham porque melhoram o aproveitamento escolar e os pais/[mães] ficam mais bem informados/[as], acerca da educação e da escola”. A este propósito, para além da hora de atendimento pré-estabelecida com os pais/mães em reunião, era recorrente a utilização da caderneta escolar de forma a encontrar

um horário compatível a ambos os lados, no sentido de falar sobre o percurso do/a aluno/a ou de alguma situação específica, quando assim era necessário. No entanto, aconteceu – ainda que pontualmente – um/a familiar, aquando do término das aulas ou até na hora de almoço, aparecer sem aviso prévio e ser atendido/a prontamente. Segundo Madureira e Leite (2003, p. 139) “(...) a colaboração entre a família e a escola tem repercussões positivas no aproveitamento escolar e comportamento dos alunos[/as], qualquer que seja o grau de ensino e o grupo social em que a família se insere”.

Por último a destacar – e não menos importante – foi ainda nesta fase de observação que ficaram estabelecidos momentos destinados à reflexão sobre o que fora atentado e a prática. Assim, diariamente foram despendidos momentos de conversa informal conjunta sobre o dia e sobre situações concretas e, no final de cada semana, um aprofundamento mais descritivo e reflexivo sobre as práticas e/ou aspetos relevantes a assinalar. Segundo Darsie (1996), a reflexão sobre as experiências vividas no processo de aprendizagem viabiliza a construção de novos significados e a sua atribuição às experiências, auxiliando a aprendizagem, o conhecimento, o pensar e o agir. Freire (1996, p. 39), acrescenta ainda que, “(...) na formação permanente dos[/as] professores[/as], o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (...) [já que] é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima”.

2.3.2. Fase de Intervenção: Intervir e Refletir

O início deste estágio não teve um começo datado definido, uma vez que, ainda na fase de observação, foram planificadas atividades singulares, selecionadas em colaboração com a orientadora cooperante. Deste

modo, vão ser destacados alguns aspetos de relevância da ação pedagógica decorrida durante esta fase – a de intervenção.

À semelhança do que aconteceu no estágio supervisionado em educação pré-escolar, e também com o intuito e perspetiva de conseguir perceber até que ponto a introdução de uma personagem fictícia em contexto de sala de aula tinha os seus frutos num ambiente de 1.º CEB, decidiu-se criar uma personagem quimérica que acompanhasse os/as alunos/as desta turma ao longo de todo o tempo de estágio.

O “Balú” – designação da antedita figura – era igualmente uma personagem cuja forma, cor e/ou locomoção eram desconhecidas, por parte dos/as alunos/as. Esta tinha, como atributos primários, a timidez, razão pela qual dizia não surgir fisicamente ao grupo. A pista inicial que conduz, em primeira instância, ao conhecimento de quem seria o Balú foi o aparecimento, na sala de aula, de uma imagem com uma mensagem adjacente que indiciava sobre o facto de a mesma conter a resposta e a solução do enigma que levaria à descoberta do Balú (vide apêndice 14, figuras 65 e 66).

A ideia era que, ao longo das sessões, fossem sendo reveladas pistas/dicas que fossem identificando a personagem – para além do sexo, identificável pelo determinante artigo definido que antecede o nome: “o” –, nomeadamente a forma de locomoção, o seu meio/habitat, a sua residência, os seus *hobbies*, colmatando, finalmente, com a sua presença física em sala de aula³³.

O conceito formado de quem seria – e de como seria – o Balú era apenas imaginada e fantasiada pelas crianças, através das informações e pistas que o mesmo foi revelando. Na realidade, torna-se necessário e

³³ O Balú surgiu apenas no último dia de estágio, tendo ficado, posteriormente, com a turma (apêndice 14).

urgente fomentar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação nas crianças (Vygotsky, 2009). Toda esta envolvência da criança no Mundo da fantasia é aprofundada no capítulo III, numa das experiências-chave – “A aliança entre a fantasia e a interdisciplinaridade como potencializadora no processo ensino-aprendizagem: a Baguera”.

É de referir que o Balú serviu como ponte e como mote para incitar diversas e diferentes atividades de forma mais criativa, recorrendo à imaginação e aliando os diferentes conteúdos programáticos, de forma a possibilitar uma maior envolvência e implicação por parte dos/as alunos/as. O Balú propunha, ao longo do dia, diferentes missões e/ou desafios (vide apêndice 14, figuras 67 a 70), que surgiam, geralmente, de um cofre vermelho ou de uma “mensagem alerta” (visionada através de um *datashow*), ao sinal de entrada de uma música específica³⁴. No entanto, para além das anteditas, existiam ainda mensagens que eram entregues por auxiliares da ação educativa na sala ou que apareciam, de forma “misteriosa” nos bolsos de alguém ou nas mochilas escolares, gerando um questionamento e uma envolvência mais real acerca da existência física do Balú.

As referidas mensagens e desafios – à semelhança das atividades ou tarefas em sala de aula – eram, quase na sua plenitude, exibidas no quadro interativo. Segundo Arends (2008), existe muita verdade no ditado “uma imagem vale mais do que mil palavras” e daí o seu suporte visual, para permitir a leitura e acompanhamento por todos/as. As “imagens e as figuras podem iluminar as ideias e os conceitos de uma forma que as palavras não conseguem, em especial no caso de crianças mais novas e de alunos[/as] que não lidam bem com abstrações” (op. cit., p. 270).

³⁴ É de referir que, como a presença de mensagens do Balú criava momentos de muita excitação, caso a orientadora cooperante entendesse que o comportamento deles ao longo do dia não era merecedor de um contacto com o Balú, esse mesmo não era estabelecido.

Seguindo caminho, o projeto que se encontrava a ser desenvolvido pela orientadora cooperante intitulava-se “Poupar para Ganhar”, sendo que nos foi solicitado o prosseguimento do mesmo, uma vez que, segundo a própria, não seria plausível encetar um projeto de raiz, tendo em conta o tempo de estágio e todo o conteúdo programático a lecionar. Neste sentido, e tendo em conta a extensão e a importância deste projeto, ao longo de todo o estágio supervisionado, o mesmo é fundamentado e aprofundado no capítulo V, numa das experiências-chave respeitantes ao 1.º CEB: “Múltiplas Mentes e o Poder de uma Articulação Cooperativa”.

Ao longo de todo o estágio supervisionado, todas as planificações foram produzidas em parceria com a minha colega de estágio, sempre com o intuito de manter as crianças despertas e interessadas. Arends (2008) sublinha que é essencial que o/a professor/a tenha um fio condutor guia das suas aulas, já que a planificação se constitui como uma síntese global e antecipatória do processo unitário de instrução daquilo que se vai realizar na turma. Segundo o mesmo autor (op. cit., p. 92), uma planificação eficaz envolve a “distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos/as alunos/as e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo”. Zabala (2000, p. 72), considera a planificação “uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos/as os/as professores/as, independentemente do nível de ensino que estiver a atuar”.

É de referir que, em jeito de entrada progressiva na prática educativa, cada elemento do par pedagógico foi ficando responsável por lecionar determinadas atividades sozinho, apesar de planificadas em conjunto.

Algumas das metodologias utilizadas tiveram como modelo a atuação da orientadora cooperante, pelo facto de se constatar que surtia efeitos, nomeadamente o que diz respeito às regras de conduta na sala de

aula e algumas estratégias, como no que fiz respeito às transições entre as atividades e à influência do *feedback*, fundamentadas anteriormente.

No entanto, fugindo à habitual rotina dos/as alunos/as, quis-se proporcionar experiências que permitissem aos/às mesmos/as contactar, por exemplo, com as TIC e a música, de uma forma mais intensiva. A este propósito, a importância e a influência das mesmas nas aprendizagens dos jovens são abordadas nos capítulos III (“A Influência de um Ambiente Tecnologia Desperto”) e VIII (“Dois Ambientes a um mesmo Ritmo”), respetivamente.

Aliado à imaginação de tudo o que envolve a personagem quimérica supramencionada, também o jogo e a atividade lúdica tomaram um lugar de destaque na nossa prática, não só através de missões e desafios propostos pelo Balú, mas também através de jogos, alguns deles baseados nos modelos do “Quem Quer Ser Milionário” e do “Jogo da Glória”, por exemplo (vide apêndice 15 e 26). Uma das vantagens da realização destes jogos é o facto de, por serem tratados e editados digitalmente, terem a possibilidade de moldar as perguntas de acordo com o que é desejável. As atividades lúdicas permitem a formação do autoconceito positivo, desenvolvendo integralmente a criança, pois é através delas que a mesma se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente (Negrine, 1994). Todos estes momentos estavam aliados aos conteúdos programáticos a serem trabalhados na altura e serviam como um ensejo de consolidação e/ou revisão de conceitos. Como refere Antunes (2005, p. 36), “o jogo constitui uma ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do/[a] aluno/[a], que adora jogar e desenvolve níveis diferentes da sua experiência pessoal e social”. Para Piaget (1998), a atividade lúdica é indispensável à prática educativa, uma vez que, aprender e ensinar através do brincar, enriquece as visões do

mundo e as possibilidades de relacionamento e companheirismo, de socialização e troca de experiências, de conhecimento do outro e respeito pelas diferenças, como permite uma reflexão sobre as ações (Cabrera & Salvi, 2005).

Para além do supradito, e tendo em conta o desejo das crianças em efetuar experiências, dispensaram-se alguns momentos para a realização das mesmas, uma vez que era algo não recorrente em sala de aula. As experiências são uma importante componente dos processos utilizados em ciência, sendo que pode ser utilizada para responder a uma questão ou para resolver um problema, seja ele fenomenológico ou não (Carvalho, Sousa, Paiva e Ferreira, 2012). Desde a execução da primeira à última experiência que se notou uma evolução, tanto no que diz respeito à preparação de materiais, passando pela concretização da experiência em si, terminando na elaboração do guião de apoio à mesma. A orientadora cooperante, tendo formação em ensino experimental no 1.º ciclo, foi-nos especialmente útil para nos guiar e alertar para determinados pormenores que são essenciais. Segundo Carvalho, Sousa, Paiva e Ferreira (op cit.), a orientação das atividades experimentais por um/a professor/a é essencial para que a aprendizagem resultante seja efetiva. Essa orientação não deve ser totalmente guiada, de tal modo que impeça a participação do/a aluno/a na execução e discussão do trabalho (op. cit.). Algumas das experiências que fizemos foram de cariz demonstrativos que são, geralmente, realizadas pelo/a moderador/a da experiência, sendo acompanhadas pelos/as alunos/as através de um suporte digital com o passo-a-passo e um guião e ficha escritos, elaborados para o efeito (vide apêndice 16).

O facto de a minha colega de estágio ter ingressado num Programa Intensivo de Erasmus, permitiu que, durante a sua estadia em ambiente estrangeiro – Kortrijk, na Bélgica –, existissem momentos em sala de

aula destinados à apresentação de fotografias e, inclusivamente, de vídeos, devidamente detalhados e contextualizados, da gastronomia, locais emblemáticos da zona e episódios pontuais (vide apêndice 17). Esta comunicação permitiu uma visão, em relato de primeira pessoa, das vivências experienciadas pelo meu par e um constante contacto com o mesmo. Apesar da distância física, todas as planificações foram elaboradas em conjunto, embora postas em práticas por apenas um elemento.

O trabalho de grupo, como forma de trabalho por parte dos alunos, foi uma estratégia frequente ao longo da nossa ação pedagógica. Num trabalho de grupo, cada membro está a desempenhar uma determinada tarefa, mas o sucesso do grupo como um todo depende das ações cooperativas e interdependentes de todos os membros (Arends, 2008). Os/as docentes devem criar grupos equilibrados, privilegiando grupos heterogêneos (Freitas & Freitas, 2002).

A este respeito, interessa dizer ainda que, e tal como refere Freire (1996, p. 73), é importante criar momentos que permitam às crianças aprender a dizer o que pensam, mas também aprender a ouvir o que o outro tem para dizer, pois, e citando o autor, “quem tem o que dizer, tem igualmente o direito e o dever de fazê-lo”, mas é preciso saber que, sem escutar o outro, esgota-se a oportunidade de ser escutado. Assim, quando eram apresentadas ideias ou questões para o grande grupo, com várias respostas possíveis, era pedido a todos/as os/as alunos/as a sua contribuição. Um/a aluno/a começava a dar a sua resposta, passando, consequentemente, ao/à colega que se seguia. Este processo é uma atividade que ensina os/as alunos/as a esperar pela sua vez quando estão a trabalhar em grupo (Arends, 2008).

O trabalho em pequenos grupos demonstrou ser um excelente recurso, já que as trocas ocorridas entre as várias crianças provaram ser bené-

ficas e do agrado da maioria. Entendemos, assim, que devemos privilegiar a utilização deste recurso, bem como o de trabalho a pares, valorizando o esforço conjunto e reforçando o trabalho em harmonia (Vayer & Roncin, 1989). Como refere (Dottrens, 1974, p. 74) “as nossas atividades com os nossos semelhantes enriquecem-nos: complementamo-nos uns aos outros”.

PARTE II

Experiências-Chave e Investigação

SECÇÃO A

Educação Pré-Escolar

CAPÍTULO III

A Influência de um Ambiente Tecnicamente Desperto

As tecnologias digitais têm vindo a traçar um caminho de ascendente presença na sociedade contemporânea, tendo-se, efetivamente, tornado parte integrante da mesma e o seu domínio é hoje considerado vital para qualquer cidadão do século XXI (Costa et al., 2008). É, segundo os mesmos autores (op. cit.), incontestável o seu enorme potencial nos diversos setores de atividade, constituindo-se, assim, como uma poderosa ferramenta a ser utilizada.

Dado o conjunto de iniciativas estratégicas, desenvolvidas em Portugal e na União Europeia (UE), em torno da valorização das TIC, a importância destas assumiu-se de modo mais evidente com o aparecimento do Programa Europeu i2010 – Sociedade de Informação Europeia para o Crescimento e Emprego –, que resultou, em Portugal, no plano governamental “Ligar Portugal” (Ligar Portugal, 2005). Este último assumiu a generalização do acesso às TIC e à internet como um fator crítico para a modernização e desenvolvimento da sociedade (op. cit.)³⁵.

Desta forma, as instituições escolares têm vindo a assumir o compromisso de construção de um ser humano – residente na designada “era digital” (Tornero, 2007) – preparado para enfrentar as situações que se apresentam no cenário contemporâneo, nomeadamente com o advento das TIC, o que envolve a preparação dos profissionais com as habilidades e competências necessárias à utilização das inovações tecnológicas e à sua utilização no espaço escolar, na perspetiva de preparar indivíduos críticos e reflexivos (Perrenoud, 2000).

A propósito da Educação Pré-Escolar, no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º

³⁵ Em consequência destas iniciativas, foi lançado o Plano Tecnológico (CM, 2005) e, posteriormente, o Plano Tecnológico da Educação (CM, 2007), que veio reforçar as intenções de encarar a tecnologia enquanto vetor essencial de desenvolvimento e base de construção da Sociedade de Informação e Conhecimento.

241/2001), no âmbito da organização do ambiente educativo – e tendo em conta a conceção e desenvolvimento do currículo –, é enunciado que o/a educador/a de infância mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação.

É o/a educador/a que, no seu contexto de trabalho, poderá, mais adequadamente, explorar as TIC como recurso pedagógico (Correia et al., 2001). Todavia, há que desenvolver estratégias motivantes e desafiantes, integrando estas tecnologias em ambientes de aprendizagem mais ricos e estimulantes (op. cit.). A este propósito, Silveira-Botelho (2009, p. 114) refere que “não dominar as novas tecnologias de informação equivale, na prática, a um novo tipo de analfabetismo – o «infoanalfabetismo»”. A mesma autora (op. cit.) refere ainda que as TIC podem, se convenientemente exploradas, ser um excelente instrumento educativo.

Importa, então, definir o conceito de TIC, para melhor se poder compreender a sua importância e destaque como experiência-chave. Segundo Damásio (2007, p.45), “as TIC são o tipo de manifestação tecnológica que maior relevância possui para a nossa organização social”, permitindo “coligir, processar e partilhar um conjunto de crenças e valores que facilitam a criação de sentidos partilhados que sedimentam a nossa organização social” (op. cit., p. 69). Segundo Miranda (2007, p. 43), refere-se à “conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações” podendo atribuir-lhes propósitos educativos, nomeadamente, para apoiar e melhorar as aprendizagens dos/as alunos/as e desenvolver ambientes de aprendizagens.

A utilização das TIC foi fator presente na quase totalidade das sessões planeadas. Esta inserção deveu-se, essencialmente, à potencialidade catalisadora de motivação, participação e interação das crianças que a utilização das mesmas pode incitar (Barreira, 2007). O mesmo autor (op.

cit.) afirma ainda que as crianças são intrinsecamente motivadas a prestar atenção, a explorar e a experimentar, através de uma certa variedade de estímulos –visuais, auditivos e cenestésicos –, envolvendo-as ativamente no processo de aprendizagem. Nas OCEPE (ME, 1997), é ainda possível reconhecer que os registos audiovisuais são meios de expressão individual e coletiva e também meios de transmissão do saber e da cultura, que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer.

Foi com base nas potencialidades supramencionadas que enveredámos pela utilização intensiva das TIC, em sala. Deste modo, diversas foram as atividades desenvolvidas nesse campo, sendo de destacar algumas, pelo *feedback* e aproveitamento recebidos.

A propósito da personagem quimérica criada – a Baguera, cujo aprofundamento se encontra neste capítulo, na experiência-chave respeitante à Educação Pré-Escolar –, a comunicação desta com as crianças acontecia por intermédio de um cofre vermelho e/ou de uma “mensagem alertada”, visionada através do *datashow*. Estas comunicações eram produzidas com recurso a um *software* intitulado Comunicar com Símbolos^{®36}, da série Communicate, Widgit Software (vide anexo 1; vide apêndice 10, figura 50). Este foi identificado como um *software* com características particulares para o desenvolvimento e apoio às atividades de literacia emergente (Hourcade et al., 2010). Para além de ser um produto avaliado e recomendado pelo Ministério da Educação (ME) (Correia & Correia, s/d), permite ilustrar automaticamente um texto, associando um símbolo – componente iconográfica – a cada palavra.

A escolha da inserção deste *software* veio a propósito, precisamente, da emergência do código escrito na educação pré-escolar, fator que é

³⁶ De entre os diferentes sistemas de símbolos existentes, o *software* educativo *Comunicar com Símbolos* faz uso do sistema de *Símbolos para a Literacia da Widgit* que é, na atualidade, aplicado, em muitos países, no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita (Cnotinfor, 2012).

enunciado no PEDPEI (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) e nas OCEPE (ME/DEB, 1997)³⁷. No primeiro, é assinalado – na integração do currículo –, que o/a educador/a deve favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de escrita e leitura, através de atividades de exploração de materiais escritos. A este respeito, no segundo, é igualmente referido que não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.

Desta forma, sabe-se que existe uma mensagem da Baguera quando é iniciada uma música (recatadamente induzida por um comando, com ligação ao computador, de forma a não estar ninguém perto do mesmo, para aferir uma mística mais credível). Existe, portanto, uma mensagem escrita – que é lida pelo/a adulto/a – e, por vezes, uma mensagem, por voz, editada no *software* Adobe Audition® ou no *software* Comunicar com Símbolos®, dirigida às crianças. A leitura desta última é, inicialmente, feita individualmente para que tenham o tempo necessário para associar o símbolo (que, progressivamente, se torna familiar) à palavra, construindo, conseqüentemente, uma frase lógica.

Segundo Silveira-Botelho (2009, p. 116) “constata-se a importância de as crianças utilizarem as TIC para desenvolverem a sua aprendizagem na área da leitura e da escrita de uma forma mais global”, sendo “altamente motivador para as crianças e estimulador da comunicação e descoberta da linguagem escrita”.

A internet teve, igualmente, um papel primordial, no que respeita à utilização das TIC. Amante (2010, p.48) afirma que a internet constitui uma fonte de “recursos multimédia com inúmeras potencialidades e constitui-se também como um meio ao alcance de todos, para criar, apresentar

³⁷ “Cabe ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito” (ME, 1997).

e partilhar as produções e atividades desenvolvidas pelas crianças, quer na escola, quer no jardim-de-infância”.

Múltiplas foram as atividades desenvolvidas com recurso à internet, nomeadamente através da utilização do *Google Maps*, *Google Images*, *Google Search* e plataforma de vídeos *Youtube*, sempre que alguma dúvida e/ou curiosidade/missão surgisse (vide apêndice 10, figuras 51 e 52).

Seguindo o mesmo fio condutor, diversas foram as pesquisas feitas, coletivamente, em contexto de sala. A título de destaque, a propósito do projeto BioArte, foi com base na frase inscrita no verso do quadro – processo este detalhado na outra experiência-chave, respeitante à Educação Pré-Escolar – a que se realizou a primeira pesquisa na internet, em grande grupo, levando-nos, pela primeira vez, ao nome do artista plástico Romero Britto. Segundo Estanqueiro (2010), a criança aprende melhor aquilo que pesquisa e discute com os outros, sendo que é de toda a vantagem que a sala do JI ofereça acesso à informação, onde as crianças possam visionar e explorar imagens que ajudarão a desenvolver a sua compreensão e sensibilidade artística e cultural (Godinho & Brito, 2010).

A importância desta primeira pesquisa grupal foi ao encontro do que Niza (1998) defende quando afirma que a cooperação, como processo educativo em que as crianças trabalham juntas para atingirem um objetivo comum, se tem revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências.

Integrar as novas tecnologias no JI – e, neste caso em particular, o uso do computador como elo de ligação para a pesquisa – deve dar lugar a novas formas e experiências de aprendizagem (Moreira, 2002). O mesmo autor (op. cit.) acrescenta ainda que, quando aplicadas de modo apropriado, as tecnologias podem desenvolver as capacidades cognitivas

e sociais, devendo, no entanto, ser utilizadas como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem.

Uma outra atividade que, do meu ponto de vista, merece alguma distinção, pelo desafio que me proporcionou, proporcionou-se aquando do preenchimento de respostas inerentes à pergunta “O que queremos fazer?”, na criação da teia inicial do projeto BioArte.

Seguindo a mesma linha de pensamento, uma das propostas sugeridas pelas crianças passou pela figura de um quadro de grandes dimensões a par com outra sala. Desmembrando esta proposta, chegou-se a uma outra, mais complexa: ilustrar o quadro, com uma sala de outro JI. É de referir que o papel do/a adulto/a é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007).

Assim, após alguns contactos, surgiu a oportunidade de estabelecer esta parceria com uma sala – de crianças com 3 anos – de outro JI. Uma vez ajustados todos os procedimentos com os responsáveis para a concretização deste acontecimento – a título de surpresa –, e com recurso ao *software* Skype®, estabeleceu-se uma videochamada com o JI em referência (vide apêndice 10, figura 53). O Skype® é uma aplicação informática que permite aos seus utilizadores realizar chamadas de voz e vídeo sob protocolo de Internet (Barry, 2012). Segundo Gough (2006) a tecnologia de chamadas com vídeo pode ter diversos nomes: videochamada, videoconferência pessoal, videoconferência, mensagem de vídeo, mensagem instantânea, vídeo telefone e *chat* de vídeo. Contudo, todas remetem para a experiência de comunicação entre dois locais com recurso ao áudio e ao vídeo e, eventualmente, possibilidades adicionais (op. cit.).

A utilização deste *software* surgiu a propósito do que é defendido por Mason e Rennie (2008, p. 14): “educators need to use the tools that are common in the social context of the day, because they are determining the way people learn.”.

Estabeleceu-se, assim, o primeiro contacto com a respetiva sala, onde tomou lugar, para além da apresentação de ambos os grupos, a apresentação do nosso projeto e da nossa proposta. Foi com grande receptividade que o grupo aceitou o desafio de colaborar connosco na figura de um quadro de Romero Britto. Um segundo contacto foi experienciado, já a meio da concretização do projeto, com o objetivo de percebermos em que ponto de situação se encontrava o outro grupo, fazendo, assim, um balanço coletivo do trabalho.

Amante (2003) enfatiza a importância da familiarização da criança, desde a idade pré-escolar, com as tecnologias informáticas, quer porque estas fazem parte inquestionável do mundo que as rodeia, quer pela relevância educativa das experiências que lhes pode proporcionar. As OCE-PE (ME, 1997, p. 72) referem ainda que “a utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário”.

Ainda a propósito do projeto BioArte – agora na fase de divulgação – procedeu-se a uma sistematização visual dos trabalhos pela sala, por ordem cronológica, sendo que, num momento inicial, foi patenteado, aos grupos convidados, um vídeo – referente ao projeto – com uma coletânea de gravações, recolhidas ao longo da conceção e elaboração do projeto, com os momentos principais de exploração e, naturalmente, de fruição. Segundo McLuhan (1964), os meios de comunicação – e neste caso em particular, os vídeos – são uma extensão do homem, acabando por repre-

sentar e controlar as ações humanas, através do uso de uma determinada tecnologia. Para além disso, o estudo realizado por Smith (2004) sugere que a demonstração em vídeo pode aumentar significativamente o modo de aquisição de habilidades e desempenho na aprendizagem, daí a escolha da utilização deste instrumento.

Ainda a propósito da divulgação, também uma volição nossa traçada – logo no início da realização do projeto – prendia-se com a produção de um *blog*³⁸ que reunisse os trabalhos realizados, desde a sua conceção até ao produto final, dando conta – aos visitantes cibernautas – da evolução do projeto (vide apêndice 10, figura 54). Segundo Gomes (2005), um *blog* pode ser um recurso de ensino quando utilizado como um espaço de acesso à informação especializada e um espaço de disponibilização de informação por parte dos/as educadores/as e crianças. Desta forma, o *blog* em referência cataloga-se, segundo Primo (2008), como um “blog de espaço”, que serve, essencialmente, para patentear produções artísticas e, portanto, como um espaço de divulgação dos autores.

Katz e Chard (2009) dão uma grande importância ao trabalho de documentação dos projetos. A documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. O *blog*, constituiu-se, assim, como uma forma de documentação. Ao mesmo tempo que o/a educador/a está a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho, mediante a documentação, está a tornar o seu trabalho transparente (Vasconcelos, 2009), sujeitando-o à averiguação dos seus pares, das famílias e da comunidade.

Naturalmente que o domínio de diversas aplicações - com especial destaque para o Adobe Photoshop®, Adobe Audition®, Sony Vegas Pro®,

³⁸ O mesmo pode ser consultado através de: <http://projetobioarte.wordpress.com/>

Comunicar com Símbolos[®], entre outros, ao nível do *software* – se constituiu como uma mais-valia pessoal. Esta fase de divulgação acabou por abarcar a utilização de várias vertentes das TIC, considerando, assim, que foi das experiências mais valiosas.

A título de exemplo, entre outros, para representar o nosso projeto BioArte, foi ainda criado, com recurso ao *software* Adobe Photoshop[®], um logótipo, que se traduz numa coligação e adaptação feitas através de fragmentos – a terra e as asas – de uma das obras de Romero Britto – digitalmente acessíveis no seu sítio oficial. Ainda com este *software* foram concebidos convites, *flyers*, caricaturas, certificados, bem como a construção das teias³⁹, entre outros (vide apêndice 10, figuras 55 a 58).

Os jovens podem aprender através da imensa quantidade de informação que circula pelos *mass media* e pela Internet, sendo quase impossível convencê-los a aderir à “escola cinzenta” (Moraes & Paiva, 2006). Acredito no que defende Paiva (2012), ao afirmar que o uso das TIC em contexto educativo é hoje uma mais-valia para os profissionais entusiasmados, em comparação com aqueles que ainda lhes resistem.

³⁹ Uma teia final foi elaborada no fim do projeto, com as novas sugestões e caminhos traçados. Esta metamorfose da teia inicial vai ao encontro da construção progressiva de um projeto (Katz et al., 1998). A noção antedita enuncia que o mesmo se vai concretizando através de um processo que tem uma evolução, não podendo ter sido inteiramente prevista ao início (op. cit.).

CAPÍTULO IV

A Aliança entre a Fantasia e o Saber como Potencializadora no Processo Ensino-Aprendizagem: a Baguera

A paixão pela fantasia começa muito cedo, não existindo infância sem ela e, sendo que a fantasia se alimenta da ficção, não existe infância sem ficção (Mario, 2006). No seguimento deste silogismo, Zabalza (1992) realça o papel do fantástico em educação infantil, uma vez que permite que a criança estimize vivências reais e que as reproduza em fantasia.

De acordo com a obra de Zimerman (2012), etimologicamente, o termo “fantasia” é oriundo do vocábulo grego *phantasia*, que passou para o latim com a mesma grafia, sendo a sua maior significação a de “imaginação”. Psicanaliticamente, “o conceito de «fantasia» constituiu-se como um elemento fundamental na estrutura do psiquismo de qualquer ser humano” (op. cit., p. 134).

Importa, assim, entender as noções que envolvem os conceitos em referência. Neste sentido, Vygotsky (2009, p. 11) refere que a psicologia entende por imaginação ou fantasia “o que não se ajusta à realidade”, acrescentando que a imaginação é a base de toda atividade que envolva criatividade, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

Neste sentido, segundo o Despacho Conjunto n.º 258/97 de 21 de Agosto, que define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, as salas devem ser compostas por um material que coadjuve, entre outros, à “fantasia e ao jogo simbólico, à criatividade (...) e ao desenvolvimento cognitivo”.

Assim, e tendo em conta as potencialidades anteditas da fantasia, no sentido de envolver e fazer mergulhar as crianças quase que num Mundo análogo ao que lhes era familiar, foi concebida, por nós – estagiários –, uma personagem quimérica. O intuito da criação desta surgiu em função

de algumas volições, que passavam por ter presente, nestas sessões de estágio, os fatores imaginação, fantasia, mistério e surpresa. Segundo Cordeiro (2007), todas as crianças, sem exceção, gostam de fingir, de imaginar, de entrar no mundo irreal e da fantasia. O mesmo autor (op. cit.) afirma ainda que, ao fantasiar, as crianças estão a exercer a inteligência, o pensamento e o raciocínio.

Desta forma, a “Baguera” – intitulação da supramencionada personagem – é uma personagem cuja forma, cor e/ou locomoção são desconhecidas, por parte das crianças. Esta tem, como atributos primários, a timidez, razão pela qual diz não surgir fisicamente ao grupo, sendo que a mesma as conduziu a uma jornada, ao longo do tempo de prática de ensino supervisionada, levando-as a resolver missões, códigos e segredos (vide apêndice 11, figura 59). De acordo com Bronfenbrenner (2002), são as atividades em que a participação do/a sujeito/a é essencialmente ativa que se revelam como potenciadoras da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento (e envolvimento).

A ideia formada de quem será – e de como será – a Baguera era apenas imaginada e fantasiada pelas crianças, através das informações e pistas que a mesma foi revelando. Segundo Postic (1992, p. 15), “ter imaginação é desfrutar de uma riqueza interior, de um fluxo ininterrupto e espontâneo de imagens”. Vygotsky (1996) acrescenta ainda que a principal função pedagógica ligada à imaginação criativa consiste em dirigir a conduta da criança a fim de prepará-la para o seu crescimento e desenvolvimento intelectuais.

Ao longo das sessões, foram sendo, então, reveladas pistas/dicas que foram revelando a identidade da personagem – para além do sexo, identificável pelo determinante artigo definido que antecede o nome: “a” –,

nomeadamente a forma de locomoção, o seu meio/habitat, a sua localização, os seus *hobbies*, entre outros.

Assim, com a criação da Baguera – e partindo desse mundo aliado à fantasia –, foram surgindo situações potencializadoras, que possibilitaram a realização de atividades articuladas, através do contacto com outros domínios. Como enunciado nas OCEPE (ME, 1997, p. 48), “a construção do saber processa-se de forma integrada (...) entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns”, não sendo considerados como “compartimentos estanques a serem abordados”. Cada vez mais, tal como refere Pombo (1994, p. 16), se pretende uma “prática de ensino que promova o cruzamento dos saberes disciplinares (...) [e] que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados”.

Neste sentido, diversas foram as atividades que nasceram, sendo que, ao longo desta experiência-chave é tentado patentear essa articulação, aliada à fantasia inerente à personagem Baguera.

Ao longo do tempo de prática educativa supervisionada, as crianças foram progressivamente construindo e alimentando uma imagem mental de como seria a Baguera, dada a falta de informação relativa à mesma. Neste âmbito, Vygotsky (2009, p. 29) realça que “os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para a sua futura criação, é o que vê e ouve, acumulando materiais que logo usará para construir a sua fantasia”. Foi, portanto, a partir de indícios e de pistas, que começaram a surgir na sala, que as crianças foram edificando aquilo que, para elas – e somando as partes que tinham até então –, era a Baguera (vide apêndice 11, figura 60).

Um dos *hobbies* principais da Baguera passava por viajar por vários países e culturas, à volta de todo o Mundo, enviando, frequentemente,

para a sala, informações e especificidades desses locais, sob forma de registo áudio, fotografia e/ou vídeo. Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997 p. 39), “o conhecimento do meio próximo e de outros meios mais distantes, constitui oportunidade de aprendizagens relacionadas com a Área de Conhecimento do Mundo”. Tendo em conta o interesse e o *feedback* demonstrado pelas crianças acerca das diferentes representações da terra – o globo e o planisfério –, entendeu-se que seria uma temática significativa para as mesmas. Segundo as OCEPE (op. cit., p. 83), “a diversidade de matérias abrangidas pela Área de Conhecimento do Mundo e a variedade de oportunidades que oferece, exige que o/a educador/a escolha criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento”, devendo, desta forma, perceber a “sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com os outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança”.

Desta forma, e seguindo a mesma linha de pensamento, consoante as pistas que iam sendo reveladas, as crianças tiveram, igualmente, a oportunidade de – por diversas vezes – converter a imagem mental que tinham da Baguera para desenho, acrescentado, à medida do tempo, a informação adicional que consideravam relevante.

A expressão plástica é um dos modos mais característicos que a criança tem, não só de observar e manipular a matéria, de forma criativa, como, também, de comunicar ao exterior a sua particular visão (Enciclopédia de Educação Infantil, 1997). Neste sentido, várias foram as atividades desenvolvidas, como a antedita, com recurso a técnicas e materiais diversificados. Vygotsky (1996) afirma que o desenho - Área de Expressão e Comunicação (ME, 1997) -, permite à criança realizar a sua arte sobre tudo o que sabe sobre o objeto, pois, enquanto desenha, pensa no objeto da sua imaginação como se estivesse falando dele mesmo. Segun-

do Cordeiro (2007), através da pintura e do desenho é possível explorar as cores, desenvolver a imaginação, a criatividade e a sensibilidade, permitindo-lhes, assim, ter concebido e fantasiado a forma, cor e outros aspectos fisionómicos da Baguera.

O domínio da Matemática, respeitante ainda à área em referência, também não foi esquecido pela personagem quimérica. Nesta idade, segundo Moreira e Oliveira (2003, p. 97), é muito importante trabalhar a estruturação espacial, afirmando que “é preciso também introduzir atividades que permitam o desenvolvimento da orientação” e, como tal, foram desenvolvidas atividades que proporcionaram experiências que privilegiaram relações ligadas à orientação espacial e à direção⁴⁰.

De acordo com Souza (2007), a sala, e mais precisamente a Educação, não podem ser vistas como peças de um quebra-cabeça desmontado. Seguindo este propósito, foi ainda possível aliar esta área aos minis e grande projetos, que estavam embebidos na Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente a o tema «Os Animais», como já foi supradito. Sobre esta articulação, nas OCEPE (ME, 1997, p. 21) é inclusivamente enunciado que a “área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui (...) para o Conhecimento do Mundo”.

Com a criação da Baguera e a sua aliança para com o Mundo do fantástico, foi possível vivenciar todos os domínios presentes nas OCEPE (ME, 1997), sob forma de práticas integradas.

Tal com referido, também o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita não foi descurado, nomeadamente através do contacto com o *software* Comunicar com Símbolos®, cujo aprofundamento se encontra na outra experiências-chave, respeitante à Educação Pré-Escolar. Na rea-

⁴⁰ Como, por exemplo, a utilização de coordenadas para procurar no Google Maps, bem como orientações espaciais (ex. 3 passos para a direita, 1 em frente), para encontrar algo.

lidade, um dos objetivos principais dos primeiros anos da educação pré-escolar – e que este *software* permitiu –, segundo Naeyc e Ira (1998), passa por melhorar a exposição das crianças a materiais de escrita impressos e aos conceitos a eles subjacentes, como a noção de palavra, a direcionalidade da escrita, o reconhecimento da forma das letras e da sua associação.

Seguindo o mesmo fio condutor, também a leitura adotou um papel primordial na nossa ação pedagógica, assumindo-se como uma estratégia frequentemente utilizada e incitada pela personagem quimérica Baguera. Segundo Dohme (2010), as crianças têm uma grande capacidade de imaginação e criatividade e as histórias também atuam como ferramentas de grande valia na construção do senso crítico, uma vez que, por meio delas, as crianças tomam conhecimento de situações alheias à sua realidade, uma vez que podem “navegar” em diferentes culturas, noutras classes sociais, raças e costumes. O momento de leitura tornou-se, assim, parte integrante das planificações, pois – e como afirma Cordeiro (2007) –, as crianças aprendem também a saber ouvir, a esperar pela sua vez e a estar com atenção, concentração, e tranquilidade., desenvolvendo-se o sentido de respeito pelos outros e valorizando-se a linguagem, a relação afetiva e a observação (op. cit.).

A par com a leitura, também outra prática recorrente se prendeu com o registo dos momentos e/ou atividades desenvolvidas, sempre que pertinente. Aliado a este registo foi sempre estimulado que as crianças escrevessem o seu nome, a data e alguma frase/título característico do momento em referência, através da cópia dos mesmos⁴¹. Segundo Condemarin e Chadwick (1987), a cópia favorece a familiaridade da criança com diver-

⁴¹ Por exemplo, após a leitura e análise coletivas do livro “Ler é divertido”, as crianças exploraram o desenho, representando um razão pela qual ler é divertido. Assim, foi anotado, para além do nome e data, “Ler é divertido porque”.

sas modalidades de estruturação das palavras nas frases e orações, favorecendo, ainda, os mecanismos de memorização. Pereira e Azevedo (2005, p. 24) acrescentam ainda que “tão importante como ver o[a] adulto[a] a ler, é ver o[a] adulto[a] a escrever”. É importante que a criança possa observar o/a educador/a no ato de escrever com todas as dificuldades que este comporta (op. cit.). Segundo as OCEPE (ME, 1997), a atitude do/a educador/a e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, fora sempre valorizadas e incentivadas, como assim preconiza o mesmo documento (op. cit.).

Naturalmente que, juntamente com o antedito, a área da Formação Pessoal e Social esteve presente, uma vez que, esta “é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos/as alunos/as atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (op. cit., p. 51).

Todos os domínios traçados ao longo desta experiência-chave foram incitadas e exploradas através da criação da personagem quimérica Baquera, aliando-se, portanto, a fantasia inerente à mesma e a vivência, por parte de crianças, de atividades integradas.

A envolvência desta personagem, a determinado ponto, foi encarada pelas crianças como uma companheira. Para Cordeiro (2007, p. 201), “a capacidade de fantasiar, imaginar situações, progredir devagar preparando a realidade e tantas outras coisas mais, fazem com que os/as amigos/as imaginários/as tenham um papel fundamental”.

Como mote, para findar a experiência-chave, cabe-me defender que, tendo em conta o que foi antedito, é possível a existência de uma aliança

entre a fantasia e a interdisciplinaridade servindo esta como potencializadora no processo ensino-aprendizagem.

SECÇÃO B

Ensino do 1.º CEB

CAPÍTULO V

Múltiplas Mentes e o Poder de uma Articulação Cooperativa

Para se alcançar objetivos maiores na educação, é necessário desenvolver capacidades básicas de pensamento e ação interativos, isto é, de pensar em termos de conexões e sistemas, agindo de modo relacional e dentro de um determinado contexto (Dourado, 2001).

No sentido de premiar o trabalho cooperativo, parte do projeto desenvolvido no estágio supervisionado no 1.º CEB teve a oportunidade de ser implementado em dois contextos distintos, ou seja, em duas escolas díspares. Segundo Pont, Nusche e Moorman (2008), as colaborações entre escolas podem trazer benefícios, principalmente para os/as alunos/as, precisando os profissionais de se envolver em projetos que fujam dos limites do espaço escolar. Embora ambos os contextos no mesmo distrito, as circunstâncias sociogeográficas da escola parceira enquadravam-se num meio semiurbano, também num estágio a ser posto em prática numa turma do 3.º ano do 1.º CEB, à semelhança do nosso. Na perspetiva de Hernández (2007), a colaboração entre profissionais conduz ao desenvolvimento profissional e à formação permanente, aprendendo uns com os outros, partilhando experiências, dúvidas, propósitos e pensamentos. A colaboração estimula o pensamento contínuo e facilita a emergência de novas ideias, sendo que os professores convertem-se em melhores profissionais (op. cit.).

Este desígnio adveio a propósito de aspirações que passavam por, em contexto de prática educativa, articular um projeto comum, privilegiando o trabalho cooperativo e com vista a perceber as influências que meios e grupos dissemelhantes têm na implementação de um projeto. Assim, surgiu a oportunidade de colocar em prática a base de um trabalho teórico, realizado no âmbito da unidade curricular de Didática do Estudo do Meio, do presente mestrado, intitulado de “O Papel da Água no Papel”, precisamente elaborado pelos membros nesta parceria.

Tendo em consideração, assim, a importância da adequação das práticas ao contexto, ao grupo de crianças e aos projetos vigentes em cada uma das instituições – e apesar de os projetos terem sido traçados em conjunto e com uma base teórica comum –, tiveram de ser estruturados desde a sua raiz, por forma a responder ao público-alvo e às realidades e necessidades de cada contexto.

Neste sentido, para traçar as adaptações aos contextos em que se pretendia ver o projeto idealizado, procurou-se, juntamente com as professoras cooperantes, encontrar formas de relacioná-lo com os projetos existentes e perceber até que ponto era plausível e pertinente a implementação do mesmo. Harmston et al. (n/d, citado por Gonçalves, 2009, p. 29) refere a importância da contribuição do professor/a cooperante “como um/[a] mediador/[a] entre o supervisando e o seu ambiente formativo, salientando dados potencialmente relevantes, a partir dos quais o formando poderá construir novos significados”.

O projeto que se encontrava a ser desenvolvido pela orientadora cooperante – e que constituía, assim, o seu grande projeto anual –, intitulava-se “Poupar para Ganhar”. Foi-nos solicitado, desta forma, o prosseguimento do mesmo, uma vez que, segundo a própria, não seria plausível encetar um projeto de raiz, tendo em conta o tempo de estágio e todo o conteúdo programático a lecionar. O projeto supracitado enquadra-se no Projeto Educativo do Agrupamento apelidado de “Missão, Visão, Princípios e Valores”, com início no presente ano letivo, estendendo-se até 2016. O referido projeto foca três prioridades essenciais: organizar para o sucesso, formar para a cidadania, envolver e responsabilizar (PE, 2013). Tendo em conta os objetivos traçados no mesmo documento (op. cit., pp. 23-24) visa-se fomentar a importância da consciência cívica dos/as alunos/as, sensibilizar os mesmos para a defesa e conservação do

ambiente, consciencializando-os para a biodiversidade e a sustentabilidade do planeta, sendo que é nesta prioridade – “Prioridade 2: Formar para a Cidadania” – que se emoldura o antedito projeto.

Tendo estas indicações e este delineamento como base, percebeu-se que era possível articular no contexto em referência o projeto idealizado com o que estava em vigor. Assim, o projeto foi bifurcado em dois grandes núcleos centrais: um, incidente na sustentabilidade do ambiente – mais especificamente na poupança do papel e a sua consequente relação com a desflorestação – e outro, na fomentação da educação financeira nas crianças, no que se refere ao uso consciente do dinheiro, no sentido de serem adultos/as capazes de administrar as suas próprias finanças.

Com este projeto, quis-se criar uma ponte de acesso a uma visão mais crítica da sociedade atual, participando, desta forma, na formação de indivíduos mais conscientes, orientando os/as alunos/as no sentido de cooperarem num desenvolvimento ambiental mais justo, seguro e sustentável. Esta aglutinação permitiu focar a formação humana e cívica das crianças, educando-as contra o desperdício ambiental e, ao mesmo tempo, relacionar isso de uma maneira mais racional com a vertente da educação financeira, permitindo que os/as alunos/as estivessem mais despertados/as para estes problemas, de forma a procurarem alternativas, aplicarem e divulgarem as soluções encontradas no seu quotidiano, melhorando, assim, a sua qualidade de vida.

A importância de abordar a sustentabilidade ambiental adveio no sentido de transformar comportamentos sociais e estimular a mudança de valores individuais e coletivos centrados na consciencialização e na motivação para a minimização de impactos ambientais, tornando a sociedade mais sustentável (Jacobi, 2006; Martirani et al., 2006; Silva & Gómez, 2010). Este é um processo que precisa de estimular a participação mais

ativa das crianças na construção e inovação da sociedade, aportando uma atitude reflexiva em torno de problemáticas ambientais (Jacobi, 2006).

Segundo a Direção-Geral de Educação (2013), a Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável pretende promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, preparando os/as alunos/as para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais.

Por se acreditar ser possível conceber e desenhar processos educativos que visem a promoção de comportamentos ambientalmente amigáveis – atribuindo aos/as docentes um papel ativo na promoção de um desenvolvimento sustentável – pretendeu-se, com este projeto, a promoção da alteração dos valores e das atitudes face ao ambiente, de modo a estimular nos/as cidadãos/as uma consciencialização profunda e duradoura dos problemas ambientais (Equipo Cultural, 2008; Ferreira, 2007) e, no fundo, compreender que a preservação do ambiente é um dever de cidadania (Afonso, 2007).

Dados apontam que, em 2011, o planeta atingiu o limite demográfico de sete mil milhões de pessoas e, tendo em consideração o estilo de vida da grande maioria da população, este número leva-nos a questionar se o ser humano estará preparado para o terceiro milénio e organizado para as consequências inerentes ao seu estilo de vida, com padrões de conforto cada vez mais exigentes (Marques, 2008; Silva & Kondt-Moraes, 2012).

Mesmo vivendo na era digital, no mundo tecnologicamente desenvolvido, não podemos deixar de reconhecer a importância do papel⁴². O

⁴² A indústria papelreira portuguesa é, atualmente, responsável pela gestão direta de cerca de 200 000 hectares de floresta (CELPA - Associação da Indústria Papelreira, 2012).

seu uso alarga-se a vários momentos do nosso quotidiano, de tal forma que a sua produção e o seu consumo mundial têm vindo a crescer continuamente nos últimos quinze anos (Moraes, Cappellozza & Meirelles, 2011; Pinto-Coelho, 2009). Desta forma, as abordagens para a redução do consumo têm ganho alguma importância (Jacobi, 2006; Martirani et al., 2006), sendo que, como refere Manzini (2008), nos devemos mover na direção de uma sociedade capaz de se desenvolver a partir da redução dos níveis de produção e consumo material, “simultaneamente melhorando a qualidade de todo o ambiente social e físico” (op. cit., p. 19).

Este projeto, como referido anteriormente, incide na redução/poupança do papel e a sua consequente relação com a desflorestação, querendo incitar, desta forma, a necessidade que urge em reutilizar e reciclar no nosso dia-a-dia. De acordo com a Confederation of European Paper Industries (2013) e a European Recovered Paper Council (2012, 2013), a Europa é campeã de reciclagem de papel, tendo atingido a impressionante taxa de reciclagem de papel de 71,7% (vide anexo 2). Segundo as mesmas fontes (op. cit.), a Europa é líder mundial em reciclagem de papel, visto que 90% dos jornais são impressos em papel reciclado, 90% das caixas de cartão canelado são feitos de fibra reciclada, 72% do papel consumido é enviado para reciclagem e 54% das fibras utilizadas no novo papel e cartão são provenientes de papel reciclado.

Além de sensibilizar a população para a importância da separação dos resíduos com vista ao aumento de produtos reciclados, cabe sensibilizar a população – e, naturalmente, as crianças – para a necessidade de reutilizar ao máximo, possibilitando, assim, uma mudança de hábitos de consumo e consequente preservação do ambiente de forma mais efetiva (Ribeiro et al., 2012). No fundo, e indo ao encontro do traçado pela Dire-

ção-Geral de Educação (2013), estabelecer, fomentar e adotar comportamentos de conservação do ambiente.

Foi esta vertente a coincidente em ambas as escolas. No entanto, e tendo em conta o projeto a ser desenvolvido pela orientadora cooperante, percebeu-se que era possível articular os conceitos e os ensinamentos inerentes à educação ambiental com a educação financeira.

A importância de abordar a educação financeira surgiu a propósito desta permitir aos/às alunos/as a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e capacidades fundamentais para decisões futuras, habilitando-os/as como consumidores/as de produtos e serviços financeiros, a lidar com a crescente complexidade dos contextos e instrumentos financeiros, gerando um efeito multiplicador de informação e de formação junto das famílias (Direção-Geral de Educação, 2013) Na realidade, tem sido discutido que a melhor forma de promover uma sociedade de adultos/as económica e financeiramente alfabetizados é educando as crianças (Santomero, 2003).

A educação financeira tem por objetivo tornar as pessoas mais conscientes de alguns riscos financeiros e de oportunidades de investimento, consumo e poupança (OCDE, 2005). Parece consensual que a recente crise tem reforçado a importância de se ser economicamente alfabetizado e a necessidade de se ter um entendimento sólido de como funciona a atividade económica. (Haskell & Jenkins, 2002; Stern, 2002).

Neste sentido, Visa (2013) acredita que um dos melhores hábitos que uma pessoa deve desenvolver ao longo da sua vida é o poupar e Confebras (2009) reforça ainda a ideia de que tal ação deve ser iniciada ainda em criança, contribuindo, assim, para a formação de um cidadão-consumidor equilibrado e sensato (ME, 2006).

No Guião de Educação do Consumidor (op. cit.) é enunciado que há que consciencializar a criança do significado e importância de se ser um/a consumidor/a responsável, tomando consciência da importância da poupança através do desenvolvimento da capacidade, por exemplo, de escolha na compra (acareando as necessidades primárias com as secundárias), isto é, de perceber que as decisões de compra não são tomadas de forma neutra, e que influem no ambiente de forma positiva ou negativa.

É necessário também que as crianças entendam que o impacto de uma compra de um objeto que não se quer mais, não afeta apenas as finanças pessoais, como interfere na qualidade do ar, do solo, da água e no equilíbrio de todo o ambiente que temos à nossa volta (Ligocki & Iunes 2013) e daí a articulação de ambos os projetos.

Seguindo estas linhas de pensamento, o início deste projeto resultou do aparecimento de uma nota de 5€ – de grandes dimensões – na sala, com a ideia propositada de se sequenciar um questionamento geral, por parte do grupo, a respeito da origem e da intencionalidade da mesma.

Assim, tendo como ponto de partida a nota, foi elaborada uma teia/rede conceptual, colhendo as ideias que surgiram através da leitura do objeto (vide apêndice 18, figuras 115 e 116)⁴³. De acordo com Duckworth (1991, citado de Martins et al., 2007), é através da partilha, da discussão, do debate de ideias e do questionamento que as crianças – para além de terem voz ativa no planeamento e na escolha de atividades – desenvolvem o raciocínio e o espírito crítico (op. cit.). Nesta perspetiva, Arends (2008, p. 412), entende a discussão não como um modelo de ensino *per si*, mas antes como um “procedimento de ensino crucial e transversal a quase todo o ensino”.

⁴³ Este projeto seguiu os contornos do trabalho de projeto, aprofundado e fundamentado no capítulo I, aquando da fase de implementação do projeto em educação pré-escolar.

Vasconcelos (2011) considera essencial que as crianças tenham oportunidade de partilhar as informações de que são detentoras, as suas vivências e as suas experiências, sentindo, desta forma, que estão a ser ouvidas e que as suas opiniões são pertinentes (op. cit.). Nesta rede, foram, então, elencadas as sugestões das crianças sobre o que pretendiam realizar – “o que queremos fazer?” –, tendo como ponto de partida a nota. Neste sentido, uma das propostas sugeridas passava pela produção de moedas e notas, com semelhança à realidade. Desmembrando esta proposta, chegou-se a uma outra, mais complexa: construí-las e utilizá-las de forma a trabalhar os conceitos de “ganho” e “perda”, através da criação de um “plano de gastos” (vide apêndice 22). A abordagem a estes conceitos adveio do facto de, nesta idade – oito anos – as crianças realmente entenderem como o dinheiro pode ser poupado, sendo um período em que se encontram especialmente motivadas a trabalhar a temática em referência (Peretti, 2007, citado por Kroetz, Valentim & Censi, 2012). Segundo os mesmos autores (op. cit.), ensinar as crianças a lidar com o dinheiro é importante para desenvolver a autodisciplina e a maturidade financeira – logo, a escola é um local privilegiado para as preparar neste sentido. A utilização e gerenciamento do plano de gastos como estratégia motivacional em sala de aula são aprofundados no capítulo VI: (“A Motivação como Porta aberta a um Mundo de Oportunidades”).

A este propósito, o ME (2006) aponta, aquando da enumeração dos dez mandamentos da gestão financeira, que é plausível e aconselhado desenvolver um plano de gastos, utilizando o dinheiro em poupanças ou investimentos. Neste sentido, várias foram as atividades desenvolvidas ao longo do projeto – incitados, maioritariamente pelo Balú – em que os/as alunos/as tinham que monitorizar determinadas quantias para realizar diversas atividades (vide apêndice 18).

Desenvolveram-se igualmente tarefas que articulassem a problemática inerente ao projeto também com a sala, a escola e a casa, alargando, assim, os alertas e os ensinamentos que ocorriam em sala de aula para o exterior, tanto no que diz respeito à sensibilização ambiental, como financeira. Segundo Epstein (1987, citado por Diogo, 1998 p. 79), “é claramente evidente que o encorajamento, atividade e interesse dos[/as] pais[/mães] em casa e a sua participação nas escolas e na sala de aula afetam as aquisições, atitudes e aspirações dos[/as] alunos[/as]”.

Para além da parte de componente teórica comum neste projeto, para além de se conseguir articular o mesmo com projetos vigentes em cada uma das escolas, ambicionou-se estabelecer contacto com a escola parceira. Pont, Nusche e Moorman (2008) afirmam que um dos papéis que tem crescido aos/às professores/as, nos últimos tempos, para adicionar ao repertório tarefas a serem desenvolvidos, passa precisamente por colaborar com outras escolas ou comunidades em torno deles, já que, atuando em equipa, podem-se multiplicar as sequências de atividades estabelecidas (Dourado, 2001).

Neste sentido, o objetivo passava por dar a conhecer o trabalho que estava a ser desenvolvido em cada uma das turmas, no que se refere a atividades respeitantes à vertente do projeto em comum. Inicialmente, as turmas apresentaram-se à outra turma através de um vídeo e outros momentos de partilha foram possíveis concretizar, nomeadamente através de contacto por *e-mail* e por carta, tendo os estagiários/as de ambos os contextos servido de moderadores desta ligação (vide apêndice 19). Segundo Dias et al. (1998) a partilha de percursos e interpretações com alunos/as e com professores/as produz experiências ricas e estimulantes, típicas de um cenário onde se aprende colaborantemente, não existindo uma fonte única de conhecimento. Shulman (2004, citado por Roldão, 2007) consi-

dera que as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente, pois o trabalho articulado e pensado em conjunto – o trabalho colaborativo – permite alcançar melhores resultados.

É de referir ainda que, para a realização do projeto, a orientadora cooperante sugeriu e disponibilizou as terças-feiras à tarde (14h15 às 17h30) para trabalhar no mesmo e desenvolver tarefas e atividades nesse sentido. Contudo, tentou-se que todos os dias o projeto estivesse, de alguma forma, interrelacionado com a temática do dia e com os conteúdos programáticos a lecionar. Para além disso, é de mencionar ainda que, tanto a orientadora cooperante como as assistentes operacionais, estiveram envolvidas, sob forma de surpresa para as próprias, nas atividades desenvolvidas, ao longo de todo o projeto.

Embora conhecedores de que a fase de divulgação é parte integrante de um trabalho de projeto (Katz et al., 1998) – tal como é abordada no capítulo II, na fase de implementação – este momento não foi concretizável na sua essência por indisponibilidade de tempo por parte da orientadora cooperante. No entanto, e sabendo que é nesta fase que as crianças reveem e integram as vivências e as experiências num todo significativo (op. cit.), optou-se por coletar gravações de vídeo de momentos recolhidos ao longo do tempo de estágio supervisionado, com os momentos mais marcantes de exploração de atividades e de tarefas diversificadas⁴⁴.

A propósito da avaliação, foi elaborado um instrumento com o intuito de se ter, sob forma de registo – e para complementar as diárias avaliações informais recolhidas, por exemplo, através do *feedback* –, a avaliação dos/as alunos/as em relação ao que o projeto lhes proporcionou (vide

⁴⁴ Para além do referido vídeo, foram também entregues um álbum de recordações fotográfico à turma e – à semelhança do estágio no pré-escolar, e tendo em conta o *feedback* recebido pela grupo – caricaturas individuais (vide apêndice 21).

apêndice 20). É de referir que, à semelhança do que aconteceu na educação pré-escolar, todos ele/as, sem exceção, assinalaram a avaliação mais alta, como resultado de todo o processo desenvolvido.

A implementação deste projeto foi a prova de que é possível articular projetos coletivos com outros já em desenvolvimento, ao mesmo tempo que se colabora, dando valor à partilha de conhecimentos. Quando construímos equipas com objetivos definidos coletivamente, ampliamos as possibilidades de atingir o resultado desejado (Ligocki & Iunes, 2013).

CAPÍTULO VI

A Motivação como Porta Aberta a um Mundo de Oportunidades

Atualmente, a problemática do insucesso escolar – consequentemente aliada a estratégias de motivação – merece ser analisada e perspectivada em virtude da sua importância social crescente (Sil, 2004) e por ser um inevitável problema central e constante da instituição escolar, desde o 1.º CEB ao Ensino Superior (Benavente & Correia, 1980).

Em contexto escolar, e de acordo com Santrock (2009), o sucesso ou o insucesso do/a aluno/a é mediado pelo seu desempenho, sendo a taxa do primeiro o desejado para ser a mais elevada possível, trabalhando-se durante o ano letivo para atingir objetivos nesse sentido (Duarte, 2000).

Duarte (op. cit.) aponta que a razão para o insucesso escolar anda de mãos dadas com a falta de interesse e a fraca motivação por parte dos/as alunos/as e este parece é reforçado por Seagoe (1978, p. 17) quando enuncia que “entre as condições essenciais para o aprendizado, a motivação é uma das mais básicas e também uma das mais complexas”. Importa, neste seguimento, esclarecer o conceito em referência – motivação.

Pintrich (2003, citado por Arends, 2008, p. 138) observou que “a palavra motivação tem origem no verbo latino *movere*, que se refere ao «que faz as pessoas agirem» em direção a determinadas atividades e tarefas”. Já Bzuneck (2004, citado por Cavalcanti, 2009) entende que a motivação se refere ao motivo que leva um indivíduo a agir com a persistência necessária em busca de um determinado objetivo. Desta forma, a motivação pode ser entendida como o conjunto de impulsos, desencadeados por necessidades, e que organizam e conduzem o comportamento de um indivíduo em direção ao objetivo que satisfaz essas mesmas necessidades (Monteiro & Pereira, 2002).

Numa perspetiva educacional, este conceito está relacionado com o processo de aprendizagem do/a aluno/a e é através dela que o/a mesmo/a pode chegar mais facilmente a um desempenho escolar positivo e, por

consequente, atingir resultados desejáveis (Moraes & Varela, 2007). Segundo Gonçalves (2010), a motivação é vista como um fator essencial no processo educativo, por permitir compreender a forma como o/a aluno/a orienta, impulsiona e dirige o seu comportamento. Assim, para evitar situações de insucesso escolar – e para poder responder às exigências da escola –, o/a aluno/a tem que estar motivado, de modo a maximizar todas as estratégias que lhe são apresentadas, ultrapassando, assim, as suas dificuldades e, consequentemente, obtendo sucesso na escola (Castro, 2010).

Nos últimos vinte anos, muitos/as professores/as têm manifestado preocupações neste sentido, nomeadamente a respeito das relações entre a baixa motivação para a aprendizagem e o desempenho escolar insatisfatório (Bzuneck, 2001, citado por Martinelli & Genari, 2009). Neste sentido, cabe, então, ao/a professor/a, planejar e desenvolver atividades de ensino-aprendizagem que estimulem no/a aluno/a motivações favoráveis ao seu envolvimento, empenho e comprometimento com o trabalho na sala de aula (Boekaerts, 2002), já que um/a aluno/a motivado/a se encontra predisposto/a para aprender (Ajello, n/d, citado por Pereira, 2010).

A motivação é uma das dimensões psicológicas mais importantes na área da educação e pode ser classificada como intrínseca (interna) e extrínseca (externa) (Mizuno et al., 2011; Balancho & Coelho, 1996). Estas classificações são frequentemente aplicadas na descrição da motivação, mas há muita confusão a respeito dos seus significados (Seagoe, 1978).

Decy e Ryan (n/d, citado por Afonso & Leal, 2009) referem que a motivação intrínseca implica que o indivíduo tenha um determinado comportamento pelo próprio prazer que retira do mesmo. Segundo Seagoe (1978), o termo “intrínseco” está relacionado com a origem da motivação: proveniente do/a próprio/a aluno/a, ou sugerida/imposta pe-

lo/a professor/a. Estar intrinsecamente motivado significa ter elevadas expectativas e predisposição para agir, desenvolvendo uma ação pelos sentimentos positivos que ela envolve e proporciona (Seagoe, 1978). Para Marchiore (2008) uma criança intrinsecamente motivada aprende sem recurso a recompensas ou incentivos externos. Por outras palavras, não existe necessariamente uma recompensa intencional e a criança envolve-se na tarefa pela própria satisfação proporciona (Arias, n/d, citado por Ribeiro, 2011).

Já a motivação extrínseca "é definida como uma motivação afetada por valores externos à atividade, ou seja, é determinada por incentivos externos associados ao resultado da tarefa" (Simão, 2005, p. 11). Para Wigfield (n/d, citado por Coleman & McNeese, 2009), a motivação extrínseca leva o indivíduo a realizar uma atividade por motivos externos, como a obtenção de recompensas. Estas recompensas podem ser materiais (dinheiro) ou sociais (reconhecimento, estatuto, prestígio, valorização social), ou seja, o indivíduo "fará as suas tarefas para satisfazer as exigências de alguém" (Simão, 2005, p. 11) e não pelo próprio prazer, desafio e curiosidade que a elas despertam (Blais et al., n/d, citado por Afonso & Leal, 2009). Assim, de acordo com Deci e Ryan (n/d, citado por Mendes, 2005), um/a aluno/a extrinsecamente motivado realiza as atividades escolares com o objetivo de agradar, essencialmente, aos pais/mães ou professores/as.

Estudos como o de Mizuno et al. (2010) apontam que a motivação intrínseca leva a melhores desempenhos escolares, permitindo mais qualidade na aprendizagem, mais persistência e esforço nas tarefas escolares e melhor adaptação dos/as alunos/as às exigências da escola do que a motivação extrínseca. Os resultados do antedito estudo vão ao encontro dos obtidos por Gottfried (1985), que na sua pesquisa concluiu que os/as

alunos/as com elevada motivação intrínseca foram aqueles/as que melhor desempenho escolar evidenciaram. Também Lepper, Corpus e Iyenger (2005) confirmaram esta ideia, revelando mesmo que a motivação extrínseca, ao contrário da intrínseca, correlacionava-se de forma significativa e negativa com o desempenho escolar. No entanto, há quem considere, como Neves e Boruchovitch (2007), que a motivação extrínseca também pode gerar desempenhos escolares positivos, defendendo que a motivação extrínseca pode promover a autodeterminação do/a aluno/a em direção ao objetivo aprendizagem, favorecendo o seu desempenho escolar (op. cit.). Ainda assim, a maior parte dos estudos sobre esta questão parece mostrar que as formas extrínsecas de motivação são menos eficazes (Seagoe, 1978), uma vez que os/as alunos/as intrinsecamente motivados/as acreditam mais nas suas capacidades para ultrapassar os obstáculos, cumprindo, com sucesso, as tarefas (Radovan, 2011).

A motivação, fugindo a estes derivados, “deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar, e para cumprir tal premissa, o/[a] aluno/[a] deve sentir em casa e na escola um ambiente favorável ao seu interesse pessoal” (Oliveira, n/d, citado por Simão, 2005, p. 10). Desta forma, Guthrie (2001) propõe a implementação, na sala de aula, de estratégias que promovam a motivação intrínseca, para que os/as alunos/as se envolvam mais nas atividades escolares, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Na realidade, o sucesso escolar depende, em grande parte, da utilização de estratégias motivacionais por parte dos/as professores/as (Arends, 2008).

De acordo com Cameron (2001), uma das estratégias motivacionais que o/a professor/a deve ter em conta prende-se com o papel das recompensas, sendo que conclui ser preferível recorrer a recompensas verbais (elogio e *feedback* positivo) para que o/a aluno/a se envolva com vontade

própria e empenho nas tarefas escolares em detrimento de recompensas materiais, já que, quando retiradas após a conclusão da tarefa, podem afetar a sua motivação, diminuindo o seu interesse e reduzindo a sua autonomia e competência na execução da tarefa. Assim, uma maneira de ajudar os/as alunos/as a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem passou por lhes dar *feedback* apropriado, assinalando quando determinadas tarefas era – ou não – bem-sucedidas, centrando as críticas – de índole construtiva – no que os necessitavam de melhorar, mudar e como poderiam fazer essas mudanças. A informação sobre um fraco desempenho proporciona aos/as alunos/as a informação do que necessitam para poderem melhorar (Arends, 2008), ajudando-os/as a adotarem uma perspetiva construtiva de autoeficácia (Dweck & Molden, 2005; Dweck, 2006). Ajudar os/as alunos/as a entender que as falhas e os erros fazem parte do processo de aprendizagem é ajudá-los a perder o receio de falhar (O'Neill & McPherson, 2002). No entanto, para que isto possa acontecer, é fundamental, antes de mais, que esteja estabelecida uma relação professor/a-aluno/a de confiança, de abertura e de ausência de medo para falarem das suas dúvidas, dificuldades e erros (Perrenoud, 1993). Para além de ser recorrente esta informação de retorno dada ao/à aluno/a, a mesma era aliada (quando entendida) ao elogio, ajudando os/as alunos/as a apreciarem as suas realizações, especificando em concreto a tarefa ou situação em referência. Segundo Arends (2008), o elogio é o reforçador mais imediato que o/a professor/a tem e, usado convenientemente, tem potencialidades para ser muito eficaz.

A propósito dos comportamentos menos aceitáveis que a turma andava a demonstrar, essencialmente fora da sala de aula, criando conflitos e queixas por parte de outros/as docentes e não-docentes, foi-nos desafia-

do pela orientadora cooperante engendrar uma metodologia que influenciasse, de forma positiva, o comportamento dos/as alunos/as.

Assim, o plano de gastos veio tomar contornos muito influentes neste sentido, através da atribuição de valores diários variantes, conforme o desempenho e comportamento individuais, ao longo de cada dia⁴⁵. Segundo Arends (2008), “um princípio muito bem estabelecido em psicologia é o de que, quando certos comportamentos são reforçados, eles tendem a ser repetidos”. No fundo, esta metodologia vai ao encontro dos contratos comportamentais, que consiste, segundo Lopes e Rutherford (2001), num acordo entre duas ou mais pessoas – neste caso em particular, a turma –, estipulando as responsabilidades dessas pessoas, tanto no que diz respeito a um determinado comportamento, como ao reforço pela sua realização – traduzido, neste caso, em maiores ou menores valores monetários virtuais. Foram, assim, anotadas e registadas todas as regras de funcionamento do plano de gastos, estipulando os valores a destinar consoante os comportamentos e desempenhos (vide apêndice 22). Este momento de registo e ajuste de cláusulas foi realizado em conjunto com as crianças – através de uma conversa e discussão, fugindo à mera imposição de condições – pois, segundo os mesmos autores (op. cit., p. 97) a vantagem ou eficácia dos contratos comportamentais em ambientes escolares resulta precisamente se os/as alunos/as se constituírem e se perceberem como “parte integrante de um processo de negociação (...) assumindo, por isso, um compromisso fundamental com os outros e consigo próprios”.

Esta estratégia teve resultados que se estenderam desde a sua implementação até à nossa saída, apesar de, dado o sucesso da mesma, con-

⁴⁵ Estas atribuições monetárias eram guardadas em carteiras, elaboradas individualmente, precisamente com esse fim, onde geriam o seu dinheiro (vide apêndice 22, figura 109).

tinuar a ser utilizada pela orientadora cooperante. A este propósito, é importante que os/as professores/as ajudem os/as alunos/as a definirem para si expectativas elevadas, dando o exemplo ao estabelecerem eles/as próprios/as metas elevadas para os/as seus/suas alunos/as (Dweck & Molten, 2005; Hargreaves & North, 1997). No entanto, é importante levar em consideração que essas expectativas têm de ser realistas, e que os/as alunos/as precisam de sentir que podem atingi-las, uma vez que expectativas irrealistas produzem ansiedade, emoções negativas e um decréscimo da autoestima (op. cit.). Na turma onde decorreu a prática, foi comum verificar que, alguns/algumas alunos/as, por tenderem a ter avaliações baixas, acreditavam que o mesmo ia acontecer nas avaliações futuras e isso era também esperado pela orientadora cooperante, que traduzia essas expectativas baixas através das conversas informais que ia tendo, tanto com os/as alunos/as, como com os estagiários. Neste sentido, tentou-se realçar perceções positivas e elevadas expectativas em todos os/as alunos/as já que, segundo Santrock (2009), estes/as passam a trabalhar mais no sentido de um bom desempenho e experienciando uma autoestima e competência mais elevadas.

Outra estratégia motivacional, agora referida por Schultheiss e Brunstein (2005), passa por dar aos/às alunos/as tarefas que possam e consigam resolver e que, em simultâneo, tenham também uma medida apropriada de desafio. Neste sentido, o Balú – a personagem fantasiosa, abordada na fase de intervenção, no capítulo II – enviava para a sala de aula variados desafios, com graus de complexidade diferentes e, frequentemente cronometrados, para tornar a tarefa mais desafiante. O objetivo era que fosse alcançável mas que, ao mesmo tempo, não fosse de rápida descoberta, fazendo com que nem todos conseguissem sempre resolver a tempo as tarefas. Chegava-se a criar alguma competição, que, segundo

Seagoe (1978), é uma forma muito forte de motivação, desde que o/a aluno/a entenda que existe hipótese de êxito. Era frequentemente solicitado pelos/as alunos/as a repetição de tarefas semelhantes, para conseguirem ultrapassar o seguinte desafio, uma vez que era recorrente a solução de um desafio estar conectada com a revelação de mais uma pista de identidade do Balú. Quando os/as alunos/as sentem que as tarefas de aprendizagem não são fáceis nem muito difíceis, e que estão ao seu alcance, tendem a achá-las agradáveis e em consequência tendem a desenvolver motivação pela tarefa (O'Neill & McPherson, 2002).

Não é possível enumerar todas as situações e/ou estratégias utilizadas porque todas elas eram, pelo menos, criadas e proporcionadas no sentido de tentar potenciar motivação nos/as alunos/as, desde a escolha, tratamento e apresentação de materiais que fugissem à rotina, passando pela responsabilização e encorajamento, pela utilização de momentos musicais, de jogo, terminando, quase que como súmula, num ambiente positivo em sala de aula.

As orientações e estratégias motivacionais têm-se destacado como influenciadoras positivas no desempenho escolar (Bzuneck, 2001, citado por Martinelli & Genari, 2009). Aproveitando o facto de que “as crianças, quando entram para a escola, sentem uma vontade muito grande em aprender e revelam muita curiosidade em relação às atividades escolares em geral” (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009, p. 568), cabe, ao/à professor/a, manter vivo o entusiasmo e proporcionar experiências motivadoras, já que a motivação, por si só, é “um requisito básico em qualquer sequência de aprendizagem (Seagoe, 1978, p. 18) e, como tal, deve ser um motivo de preocupação e atento (Arends, 2008, p. 68).

SECÇÃO C

Secção Comum: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB

CAPÍTULO VII

Dois Ambientes a um mesmo Ritmo

As artes são indispensáveis no desenvolvimento social e cultural dos[/as] alunos[/as]. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive (ME, 2001, p. 149).

Nas palavras de Nascimento (2008, p. 3), “as artes contribuem de maneira eficaz para o desenvolvimento do ser humano”, sendo que o contacto da criança com as diversas artes “proporciona (...) o desenvolvimento da criatividade (...) [e] a livre expressão”.

No ensino básico, a educação artística desenvolve-se em torno de quatro núcleos principais, nos quais se engloba a “Expressão e Educação Musical” (ME, 2001, p. 149).

Segundo Ferreira (2001, p. 92), “a música é uma Arte” e é considerada por Neno (1994) como a mais popular e generalizada. É vista por muitos como a primeira das artes, tanto no que se refere à história humana, quanto à sua importância na vida de todos nós (Silva et al., 2005).

Na realidade, a música acompanha-nos ao longo de toda a nossa vida, marcando acontecimentos, desde o nascimento à morte (Hohmann & Weikart, 2001). Gordon (2000) entende que é no período que decorre entre o nascimento e os dezoito meses que ocorre a mais importante etapa da aprendizagem musical, uma vez que a criança absorve, explora e se desenvolve a partir de um infindável leque de estímulos visuais, auditivos e táteis, que em breve começará a estruturar e organizar. A este propósito, é necessário entender que o/a sujeito/a sofre a influência da cultura do lugar no qual está inserido uma vez que a “(...) nossa necessidade de expressão nata funde-se com o ambiente no qual estamos imersos formando e desenvolvendo nossa visão de mundo” (Ferreira, 2001, p. 81).

Atualmente o ensino da Música, moderado por profissionais qualificados/as neste sentido, espalha-se pelos três ciclos de ensino, encontrando-se presente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a vertente de Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC). No entanto, segundo este autor (Cordeiro, 2007, p. 418), para implementar momentos de música em sala “não é preciso ser-se um erudito” e, como tal, cabe aos/às educadores/as e professores/as proporcionar isso mesmo. O mesmo autor (op. cit.) acrescenta ainda que as crianças só serão estimuladas para ouvir música se os/as pais/mães, a escola e os diversos grupos onde se inserem as estimularem para isso. Segundo Gordon (2000), quanto mais cedo os/as pais/mães ou professores/as criarem alicerces de aprendizagem da música nas crianças, melhor aproveitamento a criança tirará da educação futura.

Acontece que a falta de compreensão sobre o que é educação/expressão musical, o que ela aborda e como o faz, é uma das principais causas da dificuldade que se tem em justificar sua presença na educação formal básica do indivíduo (Hentschke, 1991). A Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM, 2012, p. 5) afirma que “a música é uma das disciplinas mais antigas do currículo mas a discussão sobre o seu valor educacional sempre dividiu opiniões”, sendo que, segundo Cordeiro (2007), a música ainda não adquiriu o lugar que devia ter no espaço infantil.

Cabe, desta forma, às instituições educativas, compensar o défice artístico existente através da aproximação sistemática à arte e aos objetos artísticos (Godinho & Brito, 2010) já que, a música, como parte integrante da vida dos seres humanos, tem de constituir fator presente no ambiente escolar (Faria, 2001). A este propósito, Másico (1982, p. 148) reforça esta ideia, defendendo que “(...) uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade [de oportunidades], para que toda a criança possa

ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sociocultural de que provenha”.

Em termos burocráticos e legislativos, em Portugal, a dezembro de 2011, com o Despacho n.º 17169/2011, o ME e Ciência suspendeu o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, pois “(...) não reúne condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico, pelo que se dá por finda a sua aplicação”.

Com o Despacho n.º 10874/2012, de agosto de 2012, o ME e Ciência publica quais as disciplinas em que as Metas Curriculares já se encontram elaboradas e disponíveis, sendo que as mesmas entraram em vigor no ano letivo 2012/2013. Português, Matemática, Tecnologias de Informação, Educação Visual e de Educação Tecnológica, são as disciplinas com Metas Curriculares elaboradas e tidas como orientação, após a publicação do Despacho acima citado.

No referido Despacho, pode comprovar-se que ainda não se encontram homologadas metas curriculares novas para expressão musical e, deste modo, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (ME, 2002), as Orientações Curriculares (ME, 1997) e os programas do 1.º CEB (ME, 2001) continuam a ser os documentos orientadores para a ação dos/as educadores/as e professores/as.

Tendo em conta o supradito, a presença desta arte foi parte integrante diária nas sessões das práticas educativas, tanto em educação pré-escolar, como no 1.º ciclo, uma vez que ambas as profissionais responsáveis pelos grupos-turma, por falta de formação nesse campo, não a empregavam como prática recorrente. Assim, foi frequente associar a fruição natural das crianças neste domínio à inserção simultânea de temáticas e/ou de conceitos abordados, já que, segundo Hargreaves (1995), a músi-

ca pode ser um veículo promotor de ensino e aprendizagens, ou seja, “ao mesmo tempo que se adianta a formação musical, potenciam-se outras áreas do conhecimento” (Enciclopédia de Educação Infantil, 1997). Um dos princípios orientadores das práticas musicais no 1.º ciclo, de acordo com Vasconcelos (2006, p. 7), passa precisamente pela “articulação do ensino da música com outras áreas do saber artístico, científico, humanístico e tecnológico”.

Desta forma, em ambos os contextos, foi sendo criado – por nós, par pedagógico – um repertório com músicas, de índole original – letra e respetiva melodia e instrumental –, com a anotação dos respetivos acordes universais, para uma futura utilização (vide apêndices 4 e 23)⁴⁶.

Neste sentido, uma atividade que merece destaque prende-se com a ida a um Hospital Pediátrico, aquando da permanência no estágio de educação pré-escolar. Esta ideia surgiu como forma de brincar, às crianças hospitalizadas e debilitadas, um pouco de arte. As atividades realizadas fora do contexto escolar podem assumir um carácter educativo e favorecem um maior conhecimento das crianças sobre o meio que as rodeia (Carmen, 1997), sendo que, de acordo com Compiani e Carneiro (1993), para além do antedito, a implementação de saídas ainda incentiva o espírito de colaboração e de interajuda entre crianças.

Esta ida teve, como princípio, a confeção de um presente contendo uma obra de Romero Britto, eleita e ilustrada pelas crianças, juntamente

⁴⁶ No entanto, nem todas as músicas cantadas durante os estágios eram originais. No estágio em 1.º CEB, aquando do “Dia dos Reis”, sugerimos à orientadora cooperante ir cantar as Janeiras (de Zeca Afonso) às outras salas. Foi-nos dito, a este propósito, que nunca tinha sido feito isso na escola e que, portanto, teria de pedir autorização às outras salas. Dado o convite aceite, com uma prenda (bolo-rei feito em sala de aula, com material reutilizado) e com uma coroa a condizer, percorremos as diferentes salas da escola, cantando as Janeiras, com apoio instrumental da viola (vide apêndice 23, figura 116). Segundo Aguera (2008, p. 73), “as festas e celebrações constituem atos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a autoestima, a colaboração e a integração”.

com o cântico de uma música original, a serem apresentados a crianças hospitalizadas – e algumas delas há meses –, já que, na opinião de Cury (2006) com o poder da música pode-se desacelerar o pensamento, aliviar a ansiedade, melhorar a concentração, desenvolver o prazer de aprender e educar a emoção (vide apêndice 23). Com a linha melódica e com a estrutura e métrica da letra assentes, deixou-se por preencher alguns versos, a serem terminados pelas crianças, com recurso à rima⁴⁷.

Segundo as OCEPE (ME, 1997), trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, tirando partido das rimas para discriminar os sons, explorando o carácter lúdico das palavras e criando, eventualmente, variações da letra original. Para além disso, o mesmo documento (op. cit., p. 67) enuncia ainda que “as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar”. As rimas, para além do seu valor enquanto património cultural, sugerem-nos igualmente visões diversificadas do mundo infantil (Bastos, 1999). Aguera (2008, p. 23), acrescenta ainda que “a rima e o ritmo estão totalmente vinculados ao processo psico-evolutivo da infância” e “os pequenos poemas, as canções, as lengalengas, etc. têm, pois, um enorme valor significativo” (p. 23) do qual se deve tirar partido.

A importância do canto surge a propósito de, nos primeiros anos da infância e na idade pré-escolar, a criança já se exprimir musicalmente através da sua própria voz, tornando-se esta a primeira forma de expressão musical que conhece (Cordeiro, 2007). A prática vocal, segundo Vasconcelos (2006), está também no centro da aprendizagem musical ao

⁴⁷ De acordo com Aguera (2008, p. 23), “a rima e o ritmo estão totalmente vinculados ao processo psico-evolutivo da infância” e “os pequenos poemas, as canções, as lengalengas, etc. têm, pois, um enorme valor significativo” do qual se deve tirar partido.

longo do primeiro ciclo uma vez que é através do canto, melódico e/ou rítmico, e da voz que a criança baseia a sua vivência musical e afere as aprendizagens adquiridas (Gordon, 2000). Neste sentido, a quase plenitude das canções originais continham quatro estrofes diferentes, para além do refrão, já que, com o controlo que cada vez mais possuem sobre linguagem e a capacidade de representação (manter imagens na sua mente), “as crianças pré-escolares conseguem cantar canções inteiras e até criar as suas próprias canções” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 658). Para facilitar a memorização das letras e, ao mesmo tempo, utilizar outra técnica para iniciar a apresentação de uma música, seguiu-se, por várias vezes, uma estratégia abordada em Educação Musical I, aquando da licenciatura em Educação Básica. Assim, para cada palavra – ou conjunto de palavras – estava definida uma imagem/símbolo (representação icónica), construindo assim, uma panóplia de figuras que desempenhavam o papel de letra da canção (vide apêndice 23).

De acordo com Vasconcelos (2006), a aprendizagem musical centrada na voz e no canto interliga-se com o corpo e o movimento e foi nesta perspetiva que, em todas as músicas estavam associados gestos e/ou movimentos de corpo com a ação, nome e/ou objeto correspondentes à letra. Segundo Hohmann e Weikart (2011), cantar e mover-se ao som da música é um processo natural para crianças e adultos/as, sendo que Rodrigues (2009, p. 48) defende inclusivamente que a dança aliada à música é necessária e cada gesto explorado “proporciona uma maior interpretação, musicalidade, dinamismo, melhora da técnica e execução da obra musical”. O gesto e o movimento corporal estão conectados à música, uma vez que o corpo traduz os diferentes sons que percebe através dos movimentos (Silva et al., 2005). Desta forma, o desenvolvimento físico-

motor através dos movimentos e danças é essencial para a aprendizagem e interpretação musical (Vasconcelos, 2006).

Considerando que as crianças apreciam ouvir, observar e mover-se ao som de música ao vivo (Hohmann & Weikart, 2011), e aliando o facto de ter formação musical⁴⁸ e de ter conhecimentos básicos de viola clássica, levou-se frequentemente este instrumento para a sala. Para além de se poder modelar o registo e o ritmo que se quer dar à música – sem se estar preso a um instrumental fixo e digital – ajuda a que todos se mantenham no tom. No entanto, o acompanhamento nem sempre requereu a utilização do antedito instrumento. O corpo humano, como conjunto e soma de instrumentos (servindo-nos das palmas, assobios ou pancadas), oferece muitas possibilidades para o acompanhamento, marcando o compasso de uma canção (Enciclopédia de Educação Infantil, 1997).

Geralmente, estes momentos destinados à vertente musical eram vivenciados tanto no interior do espaço de sala ou no exterior, em grandes e/ou pequenos grupos, já que as experiências, como o cantar em conjunto, levam à construção de um sentido de “nós” e “nosso” (Hohmann & Weikart, 2011), sendo preciso ter em conta que o/a adulto/a age com crianças como um parceiro musical, e não como o que ordena (op. cit.).

Embora tendo conhecimento de que, usada de forma desmedida e desacertada, a música ambiental em sala de aula – e que acompanha o trabalho dos/as alunos/as – pode facilitar a desconcentração das crianças (Enciclopédia de Educação Infantil, 1997), outras atividades foram desenvolvidas durante o tempo de estágio, nomeadamente a vivência da música aliada à Expressão Plástica. Neste sentido, existiram momentos

⁴⁸ Formação musical no Conservatório, a par com aulas de clarinete; Instituto de Música Moderna e Artes com prática vocal e formação musical; Clube de música de Miranda do Corvo, com formação musical e ensino de piano; Filarmónica de Miranda do Corvo, com formação musical e aulas de guitarra; Filarmónica do Espinhal, com clarinete e formação musical.

pontuais em que era introduzida música de fundo durante a execução de alguns trabalhos plásticos e outros em que as crianças tinham de traduzir, através da pintura, a música que escutavam (vide apêndice 23). De acordo com Vasconcelos (2006, p. 5), “as práticas musicais podem envolver mais do que uma atividade em simultâneo”.

Na prática educativa na vertente de educação pré-escolar houve ainda a oportunidade de, em conjunto com outros produtos, registar em suporte de áudio – e com recurso a um microfone – as músicas que as crianças entenderam ser as mais marcantes no estágio supervisionado, tendo as mesmas sido levadas para o seio familiar, indo ao encontro do enunciado no Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001), nomeadamente no princípio organizador destinado à criação musical.

Outras atividades foram desenvolvidas, como momentos dedicados à escuta de músicas de outras culturas (samba, forró, cha-cha, reggae, e outros – que surgiu, inclusivamente, a partir de um texto sobre a diversidade cultural, no manual de Português) e de identificação, por exemplo, de diferentes animais, sob forma de jogo. Aprender a escutar deve ser um dos aspetos trabalhados com empenho e atenção uma vez que “a escuta tem grande importância na educação infantil, pois todos os demais conteúdos se alinham por meio da audição e da percepção” (Akoschky, n/d, citado por Brito, p. 2003). Brito (2003, p. 187) complementa que, “aprender a escutar, com concentração e disponibilidade para tal, faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se”.

É de referir ainda que, visto que esta componente artística se tratava de um momento de nítida fruição por parte das crianças, ela também atuava como mediadora, isto é, estava estabelecido com eles que, caso o comportamento geral da turma proporcionasse um nível de ruído, ao lon-

go do dia, não aceitável, o momento destinado à repetição e/ou apresentação de músicas poderia ficar comprometido. Segundo Aires (2009), os/as professores/as devem basear alguns reforços, recompensas ou punições de uma turma no comportamento cumulativo de todos os seus elementos, sendo uma das formas de agir por meio de “jogo do bom comportamento”, como é designado ao 1.º CEB.

A par das outras áreas do conhecimento como a matemática, a língua materna ou a história, também a música deverá constituir um dos pilares basilares da educação, possibilitando um crescimento saudável, ativo e completo dos/as jovens (Sousa, 2010).

CAPÍTULO VIII

Investigação – As Vozes das Crianças

Neste capítulo proponho-me a apresentar um breve sumário da evolução do papel das crianças na sociedade, a par com um trabalho de investigação, realizado durante as práticas de ensino supervisionadas em educação pré-escolar e no 1.º CEB, que visa patentear concepções das mesmas no que diz respeito ao seu ambiente escolar.

7.1. Revisão Literária: Enquadramento

Importa, desde início, explicitar e definir a expressão “investigação” que, de acordo com Cohen e Manion (1990), é, simultaneamente com a experiência e o raciocínio, um dos três meios que o Homem tem ao seu dispor para se envolver com o seu meio ambiente e entender a natureza dos fenómenos que se desenrolam perante os seus sentidos. No campo concreto das ciências da educação, a investigação traduz-se numa procura de compreensão de toda a complexidade associada aos contextos de ensino-aprendizagem (op. cit.).

Neste caso, tratou-se de uma investigação de campo que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 17) “é uma expressão utilizada por antropólogos e sociólogos, devendo-se a sua utilização ao facto dos dados serem normalmente recolhidos no campo, em contraste com os estudos conduzidos em laboratórios ou noutros locais controlados pelo investigador”.

As crianças, segundo Fernandes (2009, p. 34) foram, durante muitos séculos, “sujeitas a terríveis processos de seleção, dizimação, adestramento, que em nada se compadeciam com a sua natureza vulnerável e dependente, ficando reféns dos valores e práticas culturais que se foram construindo à volta destes seres sem qualquer estatuto”.

Como nos deu a saber Ariés (1981, p. 11), “na Idade Média, as crianças (...) pertenciam ao universo feminino, junto do qual permaneciam

até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução, isto é, até serem rapidamente integrados na adultez precoce”.

Foi, então, no século XX que se iniciou um percurso que veio tomar outros caminhos na evolução da criança, nomeadamente no que diz respeito ao campo educacional.

A Declaração de Genebra, em 1924, veio declarar a necessidade de proclamar à criança uma proteção especial, sendo que em 1948, as Nações Unidas proclamaram o direito a cuidados e à assistência especial à infância, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, considerada a maior prova história do *consensus omnium gentium* sobre um determinado sistema de valores (Bobbio, 2004).

Surge, a partir desta, a Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, e em 1979, Ano Internacional da Criança, o governo polaco propôs uma Convenção dos Direitos da Criança (CDC), que viria a consubstanciar-se somente em finais de 1989, e cujo lema principal, foi o melhor interesse da criança (Fernandes, 2009), assinalando, assim, no cenário mundial, o marco referencial de maior importância no campo dos direitos da criança (Azambuja et al., 2011 pp. 354-355). Esta convenção foi ratificada por Portugal, sendo que Bruñol (2001, citado por Azambuja et al., 2011, p. 92), ao debruçar-se sobre a Convenção, menciona que esta “representa uma oportunidade (...) para desenvolver um novo esquema de compreensão” em relação à criança. Desta convenção é possível patentear, entre outras, a intenção de aprofundar e desenvolver o direito da criança a ser ouvida e, em certos casos, tornar até obrigatória a sua audição, concluindo que, cada vez mais é importante saber a opinião da criança, havendo uma preocupação no sentido de investigar os sentimentos, as razões e os desejos da criança (Unicef, s/d).

Os Pactos Internacionais de Direitos Humanos abriram, desta forma, caminho para a “profunda mudança de paradigmas experimentada no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, na área da proteção à infância” (Azambuja et al., 2011, p. 354).

A realidade é que, como é possível comprovar pelo caminho traçado, nos últimos anos, tem crescido a consciência de que, como enfatizam Bondioli e Mantovani (1998), o maior conhecimento sobre a criança permite que a organização e a proposta de atividades, progressivamente mais estimulantes e complexas, surjam de maneira natural e pertinente.

Rocha (1999) afirma que já se começam a encontrar trabalhos⁴⁹ que buscam conhecer a criança e “somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar em consideração à forma como comunicam é que se fará progresso nas pesquisas que se levam” (Christensen e James, 2009, p. 19).

Neste sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam a criança como sujeito que tem voz e vez, co-contrutora de conhecimento, de cultura e de identidade. Os mesmos autores (op. cit., p.37) afirmam ainda que a Sociologia da Infância tem contribuído para a quebra de paradigmas sobre a infância, reconhecendo-a “como um importante estágio do curso de vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios”.

7.2. Metodologias, Procedimentos e Instrumentos

A presente investigação apresenta-se como sendo um estudo de natureza qualitativa que, conforme descrevem Bogdan e Biklen (1994), buscam partilhar determinadas características que as aproximem, de forma a compor um conjunto de dados descritivos. Os mesmos autores (op.

⁴⁹ Também em Portugal foram feitos estudos e investigações neste sentido (Oliveira-Formosinho, Zabalza & Pascal, 2001; Campos & Cruz, 2006; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Oliveira-Formosinho & Lino, 2001, citados por Oliveira-Formosinho, 2008).

cit.) acrescentam ainda que são caracterizadas por se apresentarem com pormenores descritivos relativos a pessoas, locais, conversas e/ou documentos, o que também confere especificidade a estas investigações, uma vez que “o seu objetivo não é o de comprovar hipóteses ou questões postas *a priori* para serem corroboradas” (Stano, 2005, pp. 91-92). Segundo Denzin e Lincoln (1998), nas investigações qualitativas são descritos momentos, problemáticas e significados, tanto rotineiros como não-rotineiros, nas vidas individuais e grupais.

Para a recolha de dados desta investigação, recorreu-se à entrevista semiestruturada, com prévia autorização dos encarregados de educação e da direção da instituição.

A entrevista é um processo de interação social, no qual o entrevistador – nós, estagiários – tem uma finalidade de obter informações do entrevistado – as crianças –, através de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central (Haguette, 1995). A entrevista de caráter semiestrutural tem, como característica primordial, questões básicas que são apoiadas em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa (Triviños, 1987). As questões podem dar frutos a novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dadas, sendo que, desta forma, a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenómenos sociais, mas também a sua explicação e a compreensão da sua totalidade” (op. cit., p. 152). Oliveira-Formosinho (2008, p. 23) acrescenta ainda que “as entrevistas semiestruturadas têm sido consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças”.

As questões orientadoras (vide apêndice 27) foram formuladas de modo a serem perceptíveis – e, portanto, com vocabulário adequado ao contexto e à faixa etária –, fugindo à ambiguidade, para que as crianças

as interpretassem, de modo a ir ao encontro dos objetivos traçados (Scott, 2000, citado por Oliveira-Formosinho, 2008).

Tendo estas questões orientadoras postas em ação tanto no estágio de educação pré-escolar como no 1.º CEB, todas crianças foram aleatoriamente repartidas – dentro de um mesmo contexto e por nós, estagiários – e as entrevistas foram realizadas a pares, uma vez que, segundo Graue e Walsh (2003, p. 141) “as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um[/a] amigo[/a], em vez de a sós com o[/a] adulto[/a]” pois podem se ajudar “uns[/umas] aos[/às] outros[/as] com as respostas”.

Com o intuito de o ambiente não se tornar contra o processo de entrevista, as mesmas desenrolaram-se numa sala – que não a da sala comum, mas que lhes era familiar. A este propósito, Pacheco (1995) alerta para a preocupação que se deve ter quanto à predileção de ambientes adequados, não suscetíveis de interferências.

De forma a não comprometer a validade das entrevistas, durante a sua transcrição (vide apêndice 28), decidimos utilizar – para complementar o registo escrito – um dispositivo de gravação áudio, sendo que a entrevista decorreu mediante uma conversa informal. Segundo Hermano et al. (1998, p. 103) “é extremamente importante que o investigador não vá desarmado para o campo”. Importa salientar que, embora estivessem definidas algumas questões, eram meramente orientadoras, sendo que foram colocadas outras, consoante as respostas que os/as entrevistados/as fossem dando.

As entrevistas foram realizadas com o consentimento informado da criança, tendo-lhes sido explicado, no momento pré-entrevista, a intenção das questões que lhe iam ser colocadas, indo ao encontro de uma das linhas de orientação ética, elencadas por Oliveira-Formosinho, Zabalza e

Pascal (2001, citado por Oliveira-Formosinho, 2008) que passa precisamente por dar a conhecer ao entrevistado a razão de tal situação.

O *corpus* que resultou das entrevistas foi submetido a um processo de análise de conteúdo, seguindo, como linha de orientação, procedimentos da *Grounded Theory*, que se tem vindo a tornar, progressivamente, uma das metodologias qualitativas mais utilizadas pelos investigadores, no âmbito das ciências sociais e humanas (Fernandes & Almeida, 2001).

A criação desta metodologia foi proposta por dois sociólogos, nos EUA, de seus nomes Glaser e Strauss (1967), na obra *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (Seldén, 2005). Surgiu a propósito da insatisfação com os modelos prevalecentes até então, por serem “demasiado especulativos (...) [e] com problemas de validade por falta de correspondência à realidade” (Fernandes & Almeida, 2001, p. 52). Desta forma, propuseram a *Grounded Theory*, com “o objetivo de criar uma ligação mais estreita entre a teoria e a realidade estudada” (op. cit., 53), pois acreditavam que um método qualitativo poderia ser tão rigoroso quanto os quantitativos, nos seus procedimentos (Glaser & Strauss, 1967). Segundo os mesmos autores (op. cit., p. 2), “Grounded Theory may be defined as the discovery of theory from data systematically obtained from social research”.

Para uma decente utilização desta metodologia, vários são os passos pelos quais se tem que atravessar. O primeiro passo passa por definir as questões-orientadoras. Esta investigação enquadra-se num tipo de codificação aberta, cujo procedimento consiste em formular “questões, fazer comparações, rotular e etiquetar” (op. cit., p. 56). A partir deste questionamento, cabe ao/a investigador/a ir nomeando e conceptualizando as respostas que vão emergindo, passando, assim, para o passo seguinte: agrupar os conceitos em categorias – categorização –, a qual consiste na

"classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação (...) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos" (Bardin, 2004, p. 111).

É de referir que esta metodologia permite, segundo Fernandes e Almeida (2001), a articulação com métodos quantitativos, permitindo que, aquando da eleição das categorias emergentes, as mesmas tenham sido destacadas consoante o número de repostas coincidentes com essa mesma categoria (vide apêndices 29 e 30).

Tomando as palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 50), "o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo".

7.3. Apresentação dos Dados

Da análise à questão colocada em torno da causa que leva as crianças a irem ao/à JI/escola, emergiram, após a observação dos dados, categorias principais semelhantes em ambos os contextos. Com as crianças em educação pré-escolar, destacaram-se a categoria **brincar** – que se desmembra em atividades como *fazer jogos e/ou correr* – uma outra alusiva ao **trabalhar** e ainda outra respeitante à realização de **atividades divertidas** – *ir ao bosque e fazer piadas para os/as colegas*⁵⁰. Já em contexto de 1.º CEB, das entrevistas realizadas realçam-se as categorias **aprender**, juntando-se a esta, novamente, o **brincar** e ainda **conhecer novos/as colegas e amigos/as**.

À questão envolta da importância da frequência das crianças no/a JI/escola, das categorias emergentes na educação pré-escolar destacam-se

⁵⁰ Embora existissem questões-orientadoras, outras questões deram frutos a novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dadas (Triviños, 1987). Assim, a partir do presente momento, quando surgirem algumas especificações, para além da primeira resposta à questão, deve-se ao caráter aberto inerente à metodologia *Grounded Theory*, para "permitir um percurso de análise flexível e em profundidade do fenómeno em estudo" (Fernandes & Almeida, 2001, p. 55).

o **brincar** – como *jogar à bola* e *andar no escorrega* –, a **indisponibilidade dos/as pais/mães** em ficarem com elas por questões laborais, e ainda a categoria **aprender** – já que no II se falam de *coisas importantes* para *não se ficar burro*. No 1.º CEB, as crianças enfatizaram, à semelhança da entrevista na educação pré-escolar – que a principal importância que as leva a vir à escola é **aprender**, emergindo, assim, uma das duas categorias emergentes. Aliada a esta última, destaca-se ainda a importância de **saber responder a perguntas de outras pessoas**, no sentido de *ajudar os outros*.

À questão acerca das atividades que costumam realizar no/na II/escola, são de destacar, no contexto de educação pré-escolar, as categorias **brincar** – como *andar no escorrega* e *baloços*, *correr*, *brincar à apanhada*, *às escondidas* e *brincar na areia* –, **desenhar** e **trabalhar**, isto é, *escrever* e *fazer fichas de exercícios*. Já no 1.º CEB, para além da categoria comum à anterior – **brincar** –, destacou-se ainda o **aprender**.

Uma terceira questão, de âmbito mais pessoal, tratava o que as crianças mais e menos gostavam de fazer, sendo que, à primeira, de um modo geral, se destacaram as categorias **pintar**, **desenhar** e **brincar** e, no 1.º CEB, novamente o **brincar**, **aprender** e **trabalhar**. Estudo do **Meio**, destacando, portanto, este domínio em detrimento dos outros. À segunda (o que gostam menos), na educação pré-escolar, as crianças responderam, quase unanimemente, que **gostam de tudo**, não destacando nenhum aspeto negativo, para além do facto de, por vezes, se *fazer trabalhos*. Já no 1.º CEB destacaram situações como **ficar de castigo**, **andar à luta** e ainda **estar muito tempo sentado** durante o tempo letivo. Visto que no 1.º CEB as respostas às perguntas se centravam maioritariamente em ações como o brincar e o aprender, entendeu-se ser pertinente questi-

oná-los/as qual, dentre as duas ações, preferiam. Assim, a nível pessoal, referiram preferir *aprender* a *brincar*.

Tomando agora a perspetiva “do outro”, à questão sobre o que os/as colegas mais e menos gostavam de fazer no JI, realçam-se, à primeira, o **brincar** (como andar nos escorregas e baloiços e jogar à apanhada) e o **desenhar**, à semelhança do que responderam na situação pessoal, sendo que à segunda, quase que unanimemente, responderam que o que os colegas menos gostam é de **trabalhar**. À semelhança do que aconteceu na situação anterior, entendeu-se também aqui ser pertinente questionar os/as alunos/as do 1.º CEB qual, dentre as duas ações – aprender ou brincar –, achavam que os/as colegas preferiam fazer. Paradoxalmente com as respostas sobre o que eles/as, pessoalmente, preferiam, afirmaram, quase que unanimemente, que os/as colegas deles/as preferem *brincar* a *aprender*.

À última questão, referente à eleição de indivíduos responsáveis pelo JI, todas as crianças responderam um/a **adulto/a** (fosse ele uma educadora, uma auxiliar ou alguém responsável pela direção), sendo essa, portanto, a categoria emergente. No 1.º CEB, as categorias emergente vão também no mesmo sentido – o/a adulto/a –, apesar de especificarem ser a *Diretora da Escola* e alguns o *Diretor do Agrupamento* (apesar de nem todos saberem o nome dos indivíduos em referência).

4.4. Considerações

É de referir que nunca tinha realizado nenhuma investigação quantitativa nestes moldes sendo que, apesar da falta de experiência, este exercício de escuta das vozes crianças me permitiu refletir e apurar algumas considerações.

Quanto às questões que acarretavam uma resposta de índole negativa em relação ao JI, grande parte do grupo indicou *trabalhar* como a atividade menos agradável do dia-a-dia, apesar de um grupo considerar importante o fazer. Importa ainda referir que houve crianças que alegaram gostar de tudo.

Percebe-se, a partir das respostas obtidas, que o ato de brincar – em ambos os contextos – é a atividade que gera mais interesse por parte das crianças, apesar de, no 1.º CEB darem um papel de importância também ao aprender. Neste sentido, importa sublinhar que, maioritariamente, na educação pré-escolar, os entrevistados entendem a ação de trabalhar como algo que constituiu a atividade menos agradável do dia a dia. O que acontece é que, no contexto de educação pré-escolar, aparentemente, existe uma relação paradoxal entre *trabalhar* e *brincar*, sendo, portanto, processos destinados a um carácter negativo e positivo, respetivamente, uma vez que o primeiro se desmembra em atividades como “exercícios do livro”, “trabalhos muito difíceis” e o segundo em “pintar”, “desenhar”, “jogar” e “correr”. sendo que no 1.º CEB manifestam uma perspetiva diferente, constituindo o ato de trabalhar/aprender como algo importante para o futuro, nomeadamente para saber responder a problemas do quotidiano e ter um emprego.

Seguindo o mesmo fio condutor, outra conclusão que foi possível colher prende-se com a quase unanimidade no que toca às experiências mais positivas, indo todas ao encontro do *brincar* como atividade eleita, em ambos os contextos. A este propósito, Wing (1995, citado por Arroz & Figueiredo, 2009, p. 14) relembra que “in children’s minds, play is not work”, tendo esta máxima ficada comprovada. Ainda neste sentido, é possível concluir que aquilo que as crianças, em contexto de educação pré-escolar, destacaram como o que mais gostam de realizar coincide

com aquilo que costumam fazer no JI, podendo constatar que a educadora cooperante aparenta permitir às crianças a realização de atividades prazerosas.

Quando questionadas sobre a direção, todas as crianças revelaram algum conhecimento hierárquico sobre os papéis da instituição, constituindo o/a adulto/a como o comando, sendo que grande parte do grupo indicou a pessoa que se encontra, de facto, na direção. Em educação pré-escolar, nenhuma criança referiu que ela própria ou os/as pais/mães pudessem participar nos processos de decisão. Já no 1.º CEB, mais do que uma criança referiu que, para além dos referidos diretores, também a própria e os/as professores/as têm algum poder de decisão na escola.

Conclui-se, assim, que as crianças se encontram, de um modo geral, na mesma página, dando relevância às aprendizagens que fazem diariamente, mas também grande apreço à componente lúdica.

É de referir ainda que foi possível ainda constatar no 1.º CEB que existe uma relação paradoxal entre aquilo que as crianças mais gostam de fazer e aquilo que pensam que os outros gostam. Quase na sua totalidade, afirmam que o que mais gostam de fazer é aprender mas que, no caso dos outros, é brincar (vide apêndice 31). Estas respostas levam-me a refletir acerca das condicionantes que podem ter influenciado as respostas das crianças, apesar de todos os cuidados e procedimentos selecionados. Até que ponto algumas das atividades referenciadas pelas crianças podem ter sido escolhidas em virtude do contexto onde se encontravam? – como alerta Oliveira-Formosinho (2008). Até que ponto as respostas não são o resultado das projeções dos/as pais/mães? Não terão sido as mesmas dadas para agradar o/a entrevistador/a e serem, desta forma, aquilo a que se chama de “politicamente corretos/as”? Será que a resposta do/a primei-

ro/a entrevistado/a não influencia a resposta do/a segundo/a, no sentido de irem pelo mesmo caminho?

As questões supraditas são de índole reflexiva, sem resposta comprovada, sendo que, para tentar colmatar alguma insuficiência, talvez fosse um bom caminho (re)entrevistar as crianças em diferentes contextos e com diferentes metodologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As minhas malas estão prontas há muito tempo. Verifico pela última vez os mapas, as passagens, dou uma olhada para ver se não me esqueci de nada. Estou pronto. Pronto para conhecer as moradas do Mundo, recolhendo as sementes mais extraordinárias. A viagem pode começar.” (Lechermeier, 2013, p. 6).

É ao recordar as palavras dos meus pais, dos meus tios e dos meus avós – nas suas ternas lembranças –, todos eles professores do 1.º CEB (outroa, professores primários), que, acareando as nossas realidades profissionais, me apercebo das suas disparidades. E é neste devaneio – o de recordar – que emergem pensamentos críticos, presentes e transversais a todo o processo de construção do presente relatório.

O percurso pautado ao longo deste documento é uma sintetização e clarificação frutos de um conjunto de vivências e aprendizagens perspectivadas e realizadas ao longo desta experiência profissional, que contribuíram significativamente para a minha prática como futuro pedagogo, tendo em vista uma ligação simbiótica e reflexiva entre a teoria e a prática⁵¹.

Neste sentido, a reflexão adquiriu um papel ativo desde o início deste decurso, que até então não tinha merecido um destaque tão preponderante como quando acareado com o presente. Alarcão e Roldão (2008, p. 30) defendem que a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, na medida em que implica o questionamento permanente de si mesmo e das práticas, passando, assim, a funcionar como “um instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e gerador de novas questões”. Existe, desta forma, a necessidade de se valorizar a reflexão pós-prática e é também nesse prisma que advém a realização

⁵¹ Segundo Saiki e Godói (2007, p. 29) “a atividade de ensinar está ligada a prática, mas não é possível adquirir ‘prática’ apenas no último período académico”.

deste capítulo, já que, segundo Schön (2000), a reflexão no exercício docente se torna fundamental para o nosso próprio desenvolvimento profissional.

Na posição em que nos encontramos – docentes em formação –, há que entender que o professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira (Ponte, 1994). Daí a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, que apenas estágios desta natureza puderam proporcionar, permitindo enfrentar novas instigações que a componente teórica – por si só – não permite explorar. Assim, através do registo de situações, da construção de reflexões semanais e da partilha de pareceres com a equipa educativa que fui conseguindo assimilar e absorver o conjunto de experiências com que me ia deparando, convertendo-as em aprendizagens significativas, ajudando-me a construir uma noção cada vez mais real e contextualizada do que envolvem estas etapas da educação.

Se, ao longo do tempo de estágio, me fui apercebendo das minhas competências e/ou aptidões, por outro, o conjunto de experiências fez com que também desabrochassem as minhas dificuldades e limitações, frutos dos alertas que apenas a experiência no terreno poderia proporcionar. Aquando dos primeiros passos dados em ambos os estágios, as planificações elaboradas, quando confrontadas com a espontaneidade das crianças e os imprevistos do quotidiano, constituíram uma fraqueza pessoal, na medida em que se fugia ao percurso e temporização idealizados *a priori*. Este mesmo problema acabou por se ir desvanecendo e, paradoxalmente, se tornando uma mais-valia, ao longo do tempo de estágio, pela experiência em campo e pelo facto de ir conhecendo, gradualmente, as

características e especificidades de cada um dos contextos e dos métodos e ritmos dos próprios grupos. É, de facto, “(...) a partir das observações, surpresas e fracassos, medos e alegrias, bem como das dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos” que os/as educadores/as e professores/as devem construir as suas aprendizagens (Perrenoud et al., 2002, p. 22).

Foi neste sentido – um caminho com vista à melhoria da prática – que a supervisão constituiu um importante papel na construção, moderação e aprimoramento das práticas e das reflexões individuais e grupais – em ambos os contextos –, já que, e indo ao encontro do que Alarcão e Tavares (2003, pp. 3-6) defendem, “é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais”, dirigindo-se, portanto, ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem do/a estagiário/a (Rangel et al., 2008). Na definição de Rangel (1988, pp. 13-14), a supervisão caracteriza-se por “um trabalho de assistência ao profissional, em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controlo, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”. O supervisor não é um “técnico” encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um “controlador” de “produção”; a sua função e o seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão – contextualizada e crítica – das suas ações e, também, dos seus direitos (op cit.).

É de referir, a este propósito, que todo este desenvolvimento ascendente pessoal – e grupal – se deve, não só aos supervisores que marcaram a sua presença, mas essencialmente ao incansável auxílio das docentes cooperantes, que se disponibilizavam diariamente para quaisquer quesitos, incertezas e/ou trepidezes, para além das reuniões diárias e se-

manais, em que se fazia um balanço de todo o trabalho desenvolvido, de forma a tomar consciência da nossa intervenção pedagógica, conduzindo, progressivamente, a uma empatia e cumplicidade notórias. “Na complexa sociedade do conhecimento (...) os[/as] professores[/as] não podem trabalhar sozinhos[/as] e aprender inteiramente sós.” (Hargreaves, 2003, p. 48).

Respeitante ao que caminha em minha direção – a prática num contexto laboral –, existe quase que um sistema bilateral, em que pesam, por um lado, as minhas promissoras expectativas e, por outro, os meus receios. Estes últimos emanam da pouca experiência que ainda tenho, apesar de considerar esta experiência de estágio a mais enriquecedora, provavelmente também pelo tempo por que se prolongou. Paradoxalmente, tenho encarado os desafios como motivadores e impulsionadores de uma garra, que considero essencial, tendo consciência que o espaço escolar se configura como um tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança.

Com as experiências que somei ao longo desta experiência profissional, e tendo em conta o olhar reflexivo com que tentei impregnar todas as atividades, estou consciente do que ainda tenho que percorrer e que as minhas aprendizagens não cerram aqui, enquanto profissional de educação, já que “o conhecimento profissional do professor não se esgota com a conclusão da sua formação, antes se inicia com esta” (Ponte, 1998, citado por Nunes & Ponte, 2010, p. 62). Neste sentido, fica a vontade de querer investigar, de me atualizar constantemente e de aprender cada vez mais, de forma a completar-me enquanto profissional capaz de responder às necessidades impostas por uma educação de qualidade. Como sugere o Schafer (1991, p. 282), o/a professor/a não deve “revestir-se de uma couraça blindada”, isto é, não deve ser impermeável a novos saberes e esse

foi, com toda a certeza, um dos muitos ensinamentos que posso retirar desta experiência.

Foi seguindo esta linha de pensamento que entendi apenas neste capítulo fazer sentido justificar o título do documento “A Dúvida e o Crescimento Ainda Moram Aqui”. Na realidade, e como ser inacabado e em permanente formação, acredito que a hesitação, a incerteza e a dúvida que ainda se encontra – e que se encontrará, eternamente – presente constituem grande força do motor que conduz ao aperfeiçoamento e ao consequente crescimento – seja ele profissional e pessoal –, já que é através daquilo que ela – a dúvida – incita e provoca em mim que procuro outros processos, outras estratégias que, ao longo do tempo, se vão aprimorando.

Em jeito de conclusão, cerro o documento com o seguinte devaneio: acredito ter mergulhado num outro patamar, cujos níveis de autonomia, fidúcia e comprometimento foram crescendo exponencialmente a cada olhar mirado, a cada vivência experienciada e a cada indagação manifestada. O referido incremento desenvolvimental foi, paradoxalmente, fruto colhido num reduzido e limitado espaço onde intermináveis e ilimitados acontecimentos sobrevêm – a minha sala.

E apoderando-me da citação de Lechermeier (2013) que apresenta este capítulo, “Que comece a viagem.”

“Sejam quais forem os resultados, com êxito ou não, o importante é que no fim cada um possa dizer: «fiz o que pude»”.

(Pasteur)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Afonso, J. & Leal, I. (2009). *Escala de Motivação: Adaptação e Validação da Motivation Scale (M.S.) de Rempel, Holmes & Zanna*. Lisboa: ISPA. Acedido a 17 de janeiro de 2014, em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/psd/v10n2/v10n2a08.pdf>.
- Afonso, M. (2007). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar: Boas Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC. Acedido a 20 de dezembro de 2014, em <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/EducCidadania-DGIDC07.pdf>.
- Aguera, I. (2008). *Brincar a Aprender na Primeira Infância – Actividades, Rimas e Brincadeiras para a Educação de Infância*. Lisboa: Papa-Letras.
- Aires, L. (2009). *Disciplina na Sala de Aulas: Um Guia de Boas Práticas para professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J. & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje (Documento de um*

- grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*). Acedido a 30 de janeiro de 2014, em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf).
- Amado, J. (1999). *Indisciplina na aula: regras, tarefas e relação pedagógica*. Lisboa: Revista de Psicologia, Educação e Cultura.
- Amante, L. (2003). *A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido a 1 de setembro de 2013, em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2488/4/TeseDoutoramento_L%C3%BAcia%20Amante.pdf.
- Amante, L. (2010). *As Tecnologias Digitais na Escola e na Educação Infantil*. Pinhais: Editora Melo.
- André, M. (1995). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus. Acedido a 15 de janeiro de 2013, em <http://followscience.com/content/516050/a-aids-na-escola-o-que-pensam-os-professores-uff#sthash.xlXXYBCi.dpuf>.
- Antunes, C. (1996). *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Editora Vozes.
- APEM. (2012). *Parecer da APEM sobre a proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular*. Acedido a 20 de março de 2014, em http://www.apem.org.pt/files/revisa0303ocurriculareb_parecer_apem_jan2012.pdf.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.

Arroz, A. & Figueiredo, M. (2009). *Aprender a estar quietinho e a fazer coisas a sérios – perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem*. Revista Iberoamericana de Educación. Acedido a 22 de agosto de 2013, em <http://www.rieoei.org/deloslectores/2649Pacheco.pdf>.

Azambuja, M., Ferreira, M. (2011). *Violência Sexual contra crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed. Acedido a 7 de Janeiro de 2014, em <http://bit.ly/1mVbU8a>.

B

Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos - criatividade na relação pedagógica: conceitos e prática*. Lisboa: Texto Editora.

Barbosa, A. (2002). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez Realidade.

Barbosa, M. (2000). *Fragmentos sobre a rotinização da infância*. Educação e Revista Educação & Sociedade.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Acedido a 24 de janeiro de 2014, em <http://www.slideshare.net/alasiasantos/analise-de-conteudo-laurence-bardin>.

Barreira, A. (2007). *O computador na sala de matemática*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.

Barros, M. & Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.

- Barry, D. (2012). *How To Skype - The No Nonsense Guide To Skype*. Reino Unido: Kindle Edition.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benavente, A. & Correia, A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC.
- Biobbio, N. (2004). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier. Acedido a 22 de dezembro de 2013, em <http://direitofma2010.files.wordpress.com/2010/05/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf>
- Blake, H. (1977). *Creating a Learning-Centered Classroom*. New York: Hart.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to Learn*. International Academy of Education: Educational Practices Series. Acedido a 23 de dezembro de 2014, em <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10e.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Rés.
- Bondioli, A. & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.

- Branco, J., Caldas, A. & Roldão, M. (2011). *Questões sobre Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Brito, T. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brophy, J. (1982). *Classrooms: processes and management*. Michigan: The Institute of Research on Teaching. Acedido a 7 de janeiro de 2014, em <http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op054.pdf>

C

- Cabrera, W. & Salvi, R. (2005). *A ludicidade no Ensino Médio: Aspirações de Pesquisa numa perspectiva construtivista*. Encontro Nacional de pesquisa em educação em Ciências. Acedido a 13 de janeiro de 2014, em www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/1/doc/p65.doc
- Cameron, C., Connor, C. & Morrison, F. (2005). *Effects of variation in teacher organization on classroom functioning*. *Journal of School Psychology*, 43.
- Cameron, J. (2001). *Negative effects of reward on intrinsic motivation - A limited phenomenon*. *Review of Educational Research*, 71. Acedido a 13 de janeiro de 2014, em http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/cameron01.pdf.

- Campos, B. (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Carmen L. (coord.) (1997). *La Enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, P., Sousa, A., Paiva, J. & Ferreira, A. (2012). *Ensino experimental das ciências: um guia para professores do ensino secundário: Física e Química*. Porto: Universidade do Porto.
- Castro, T. (2010). *Causas de (In)Sucesso Escolar: Estudo de caso de uma Escola do Concelho de Vila Real*. Tese de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedido a 17 de dezembro de 2014, em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/1411/1/msc_tffcastro.pdf.
- Catita, E. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social*. Lisboa: Areal Editores.
- Cavalcanti, M. (2009). *A Relação entre Motivação para Aprender, Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade e Desempenho Escolar de Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Acedido a 18 de janeiro de 2014, em

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4399/1/2009_MariaMonicaPinheiroCavalcanti.pdf.

CELPA - Associação da Indústria Papeleira. (2012). *2011- Boletim estatístico da indústria papeleira*. Lisboa: CELPA - Associação da Indústria Papeleira. Acedido a 10 de novembro de 2013, em <http://www.celipa.pt/FileGet.aspx?FileId=4435>.

Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber Editora de Publicações, Lda.

Cnotinfor. (2012). *Comunicar com Símbolos*. Acedido a 23 de agosto de 2013, em <http://www.imagina.pt/produtos/software/comunicar-com-simbolos/>.

Cohen, D. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Coleman, B. & McNeese, M. (2009). *From Home to School: The Relationship Among Parental Involvement, Student Motivation, and Academic Achievement*. The International Journal of Learning, 16(7).

Compiani, M. & Carneiro, C. (1993). *Os papéis didáticos das excursões geológicas. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 1(2). Acedido a 12 de janeiro de 2014, em http://www.researchgate.net/publication/28250324_Os_papis_didticos_das_excursos_geolgicas.

Condemarin, M. & Chadwick, M. (1987) *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Confebras (2009). *Cooperar e Poupar também é coisa de criança*. Educação Cooperativista e Financeira Infantil. Acedido a 23 de de-

- zembro de 2013, em
<http://www.confefbras.com.br/pdf/ProjetoCooperaEduca.pdf>.
- Confederation of European Paper Industries (2013). *Press release: End-of-waste = End of recycling?*. Acedido a 16 de fevereiro de 2014, em
http://www.cepi.org/system/files/public/documents/pressreleases/recycling/2013/endofwaste_update.pdf.
- Conselho Nacional da Educação (2007). *Educação e Família [Seminário e Colóquios]*. Lisboa: CNE/Ministério da Educação. Acedido a 23 de janeiro de 2014, em
<http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoFamilia/1-Capa.pdf>.
- Cordeiro, M. (2007). *O Livro da Criança – do 1 aos 5 Anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, P. & Correia, S. (s/d). *Imagina*. Coimbra: Cnotinfor – Centro de Novas Tecnologias da Informação, Lda.
- Correia, S., Andrade, M., Alves, E. (2001). *Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação: Propostas de Trabalho e Materiais de Apoio*. Coimbra: Cnotinfor, Lda.
- Costa, F. (Coord.). (2008). *Competências TIC: Estudo de implementação* (Vol. 1). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Acedido a 10 de janeiro de 2014, file:///C:/Users/Paulo/Downloads/CompetenciasTIC-EstudoImplementacaoVolII%20(1).pdf.

D

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dalgalarrondo, P. (2000). *Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed. Acedido a 10 de setembro de 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462000000100012&script=sci_arttext.
- Damásio, M. (2007). *As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o Processo Educativo*. Lisboa: Nova Veja Editora.
- Darsie, M. (1996). *Avaliação e aprendizagem*. Caderno de Pesquisa. São Paulo: Universidade Federal de Mato Grosso. Acedido a 12 de novembro de 2013, em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/258.pdf>.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (orgs.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*. Acedido a 2 de março de 2014, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>.
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de como contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis: Editora Vozes. Acedido a 12 de ja-

neiro de 2014, em <http://pt.scribd.com/doc/57803985/Livro-Tecnicas-de-Contar-Historias-Vania-Dohme>.

Dottrens, R. (1994). *Educar e Instruir*. Santa Iria Azóia: Editorial Estampa.

Dourado, L. (2001). *Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?*. Brasília: Con-seD – Conselho Nacional de Secretários de Educação. Acedido a 18 de janeiro de 2014, em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/Modulo02_C E.pdf.

Duarte, M. (2000). *Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Dweck, C. (2006). *Mindset*. New York: Random House.

Dweck, C. & Molden, D. (2005). *Self-Theories: Their Impact on Competence, Motivation and Acquisition*. In Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (Ed.) *The Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press.

E

Eccles, J. & Gootman, J. (2002). *Community Programs to Promote Youth Development*. Washington: National Academy.

Emmer, E. & Stough, L. M. (2001). *Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education*. *Educational Psychologist*, 36(2). Acedido a 15 de janeiro de 2014, em

http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3602_5#preview.

Enciclopédia de Educação Infantil (1997). *Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar. O meio físico e social (Volume II)*. Rio de Mouro: Nova Presença.

Equipo Cultural. (2008). *A água: Recurso imprescindível para a vida*. São Domingos de Rana: Aupper Portugal LD.

Ercolin, E. (2008). *Acessibilidade nos espaços urbanos: percepções docentes e implicações pedagógicas*. São Paulo: Revista Eletrônica Don Domênico.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Esteve, M. (2004). *Leer y Escribir Para Vivir*. Barcelona: Editorial Graó. Acedido a 31 de agosto de 2013, em <http://www.slideshare.net/michidalu/leer-y-escribir-para-vivir-11709856>.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

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

European Recovered Paper Council (2013). *Press Release*. Acedido a 17 de fevereiro de 2014, em http://www.paperforrecycling.eu/uploads/Modules/Newsmanager/2012monitoringreport_final-2.pdf.

European Recovered Paper Council (2012). *Paper recycling: Monitoring report 2012*. Acedido a 17 de fevereiro de 2014, em http://www.paperforrecycling.eu/uploads/Modules/Publications/WEB_lowres_Monitoring%20report%202012.pdf.

F

Faria, M. (2001). *A música, fator importante na aprendizagem*. Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense: CTE-SOP/CAEDRHS.

Fernandes, E. & Almeida, L. (2001). *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: CEEP Edições. Acedido a 15 de agosto de 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4209/1/Grouned%20Theory.pdf>.

Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, A. (2007). *Educação Ambiental: a Ecologia e as atitudes para a Sustentabilidade*. Dissertação de Mestrado. Porto: Departamento de Zoologia/Antropologia - Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Acedido a 20 de setembro de 2013, em http://www.fc.up.pt/fcup/contactos/teses/t_050370130.pdf.

Ferreira, S. (2001). *O ensino das artes: Construindo caminhos*. Campinas: Papirus.

Flores, M. & Simão, A. (orgs.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

G

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.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gecas, V., Colonico J. & Thomas D. (1972). *The development of self-concept in the Child: mirror theory versus model theory*. New Orleans: American Sociological Association. Acedido a 11 de janeiro de 2014, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED070977.pdf>.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing. Acedido a 31 de agosto de 2013, em http://www.academia.edu/4105888/The_discovery_of_Grounded_Theory..._Glaser_and_Strauss.

Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

Gomes, M. (2005). *Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica*. In Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa. Portugal: ESSE Leiria. Acedido a 4 de janeiro de 2014, em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>.

Gonçalves, J. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão*. Sísifo: Revista de Ciências da Educação.

Gonçalves, L. (2010). *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gottfried, A. (1985). *Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students*. Journal of Educational Psychology, 77(6).

Gough, M. (2006). *Videoconferencing over IP: Configure, Secure, and Troubleshoot*. Rockland: Syngress Publishing, Inc. Acedido a 10 de fevereiro de 2014, em <http://bit.ly/1gr0z1z>.

Graue, M. & Walsh, J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gronlund, N. (1985). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.

Guthrie, J. (2001). *Engagement and Motivation in Reading Instruction*. Paper presented for the National Invitational Conference on Successful Reading Instruction sponsored by the U.S. Department of

Education and the Laboratory for Student Success at the Temple University Center for Research in Human Development and Education.

H

Haguette, T. (1995). *Metodologias Qualitativas Na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.

Hargreaves, A. (1995). *Development and Desire*. A Postmodern Perspective. In Thomas Guskey e Michael Huberman, Eds., *Professional Development in education: New Paradigms & Practices*. New York: Teachers College Press, Columbia University. Acedido a 18 de agosto de 2013, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372057.pdf>.

Hargreaves, A. (2003). Enseñar para la sociedad del conocimiento: educar para la creatividad. In *Enseñar em la sociedad del conocimiento: la educación em la era de la inventiva*. Barcelona: Ocaedro.

Hargreaves, D. & North, A. (1997) *Experimental aesthetics and everyday music listening*. In Hargreaves, D. J. & North, A. C..(Eds.), *The social psychology of music*. New York: Oxford University Press.

Haskell, J. & Jenkins, S. (2002). *Partnering Economics and Literacy: Two at a Time Curriculum*. Proceedings. Academy for Economics and Economic Education.

Helms J. (2010). *Como aprofundar o trabalho com projectos*. Pátio: Educação Infantil.

Hentschke, L. (1991). *A Educação musical: um desafio para a educação*. Educação em Revista, n. 13.

Hernández, L. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Horn, M. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas. A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Hourcade, J., Parette, H., Boeckmann, N. & Blum, C. (2010). *Handy Manny and the Emergent Literacy Technology Toolkit*. Early Childhood Education Journal, 37(6), 483-491.

I

Imbernón, F. (2001) *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

J

Jacobi, P. (2006). *Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental*. O mundo da saúde. São Paulo. Acedido a 15 de março de 2014, em http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/41/01_educacao_ambiental.pdf.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – um guia para pais educadores*. Lisboa: Edições Asa.

Johnson, P. (2006). *Os criadores*. Brasil: Elsevier Brazil.

Jones, E. (1979). *Dimensions of Teaching-Learning Environments*.
Pasadena: Pacific Oaks College.

K

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Kroetz, M., Valentim, I. & Censi, G. (2012). *Educação financeira para crianças*. In 8º Encontro de extensão da UDESC. Lages.

L

Larson, R., Jarrett, R., Hansen, D., Pearce, N., Sullivan, P., Walker, K., Watkins, N. & Wood, D. (2004). *Organized activities as contexts for positive development*. In Linley, A., Joseph, S. (Eds.). *Positive Psychology in Practice: From Research to Application*. New York: Wiley.

Lechermeier (2013). *Sementes de Cabanas Encantadas*. São Paulo: Editora Biruta.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto – II: Leituras Comentadas*. Porto: Afrontamento.

Leite, M. (2008). *O espaço e o mobiliário escolar: análise das atividades e tarefas realizadas em escolas estaduais do município de bauru*.

A importância do design ergonómico em ações na educação. Dissertação de Mestrado. Bauru: UNESP.

Lepper, M., Corpus, J. & Iyenger, S. (2005). *Intrinsic and extrinsic orientations in the classroom: Age differences and academic correlates.* Journal of Educational Psychology, 97.

Ligar Portugal (2005). *Programa de acção integrado no Plano Tecnológico do XVII Governo, Mobilizar a Sociedade de Informação e do Conhecimento.* Acedido a 1 de setembro de 2013 em, <http://www.ligarportugal.pt/pdf/ligarportugal.pdf>.

Ligocki, C. & Iunes (2013). *Ajude seu filho a usar, gerar e ter dinheiro.* Brasília: Omni3. Acedido a 10 de janeiro de 2014, em http://oficinadasfinancas.com.br/site/downloads/AJUDE_SEU_FILHO.pdf.

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

Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância, manual de atividades.* Porto: Edições Asa.

M

Machado, J. (2011). *Pais que educam, professores que amam.* Lisboa: Marcador.

Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais.* Lisboa: Universidade Aberta.

- Mahoney, J., Harris, A. & Eccles, J. (2006). *Organized Activity Participation, Positive Youth Development, and the Over-Scheduling Hypothesis*. Social Policy Report, 20(4).
- Manzini, E. (2008). *Design para a inovação social e sustentabilidade: Comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais*. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais.
- Marchiore, L. (2008). *Motivação para aprender e barreiras à criatividade em alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Mario, C. (2006) *Fadas no divã. A psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed.
- Marion, M. (1990). *Guidance of Young Children*. Columbus, OH: Merrill.
- Marques, L. (2008). *O papel da madeira na sustentabilidade da construção*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.
- Mársico, L. (1982). *A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança*. Rio de Janeiro: Globo.
- Martinelli, S. & Genari, C. (2009). *Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais*. Estudos de Psicologia, 14.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

- Martirani, L., Andrade, T., Velasco, G. & Lima, S. (2006). *Sociedade de consumo e ambiente: Valores sociais, necessidades psicológicas e nova educação*. In III Encontro da ANPPAS. Brasília.
- Mason, R. & Rennie, F. (2008). *E-Learning and Social Networking Handbook. Resources for Higher Education*. Madison Ave, New York: Routeledge.
- Masseto, M. (1996). *Didática: A aula como centro*. São Paulo: FTD.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). *Motivação para a leitura ao longo da escolaridade*. *Análise Psicológica*, 27.
- Mcluhan, M. (1964). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Mendes, A. (2005). *De pequenino se motiva o menino: motivação para a aprendizagem no 1.º ano do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada - ISPA.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2002). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2006). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação do Consumidor*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Miranda, G. (2007). *Limites e possibilidades das TIC na educação*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Acedido a 31 de agosto de 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>.
- Mitchell E. & Mason, B. (1948). *The Theory of Play*. Cranbury, NJ: A. S. Barnes.
- Mizuno, K., Tanaka, M., Fukuda, S., Imai-Matsumura, K. & Watanabe, Y. (2011). *Relationship between cognitive function and prevalence of decrease in intrinsic academic motivation in adolescents*. Behavioral and Brain Functions, 7(4), 1-11.
- Monteiro, M. & Pereira, N. (2002). *Acesso ao Ensino Superior: Psicologia 12º ano*. Porto: Porto Editora.
- Moraes, C. & Varela, S. (2007). *Motivação do Aluno durante o Processo de Ensino-Aprendizagem*. Revista Eletrónica de Educação, 1.
- Moraes, G., Cappellosa, A. & Meirelles, F. (2011). *Será o fim do papel? Os avanços tecnológicos e seus possíveis impactos no consumo de papel*. Internext – Revista Eletrónica de Negócios Internacionais da ESPM, 6 (2).
- Morais, C. & Paiva, J. (2006). *WebQuests associadas a manuais escolares*. In Carvalho, A. (org.). *Actas do Encontro sobre WebQuest*. Braga: Edições CIED.
- Moreira, A. (2002). *Crianças e Tecnologia, Tecnologia e Crianças*. In Ponte, J. (org.). *A formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

N

Naeyc & Ira (1998). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children Young Children*. Acedido a 5 de setembro de 2013, em <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSREAD98.PDF>.

Nascimento, A. (2008). *A música como elemento articulador na socialização da criança portadora de necessidades educativas especiais*. Acedido a 3 de março de 2014, em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/011%20Andr%C3%A9ia%20Miranda%20de%20Moraes%20Nascimento.pdf>.

Negrine, A. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Prodil.

Neno, P. (1994). *Pedagogia Musical: Uma Necessidade do Sistema Educativo*. Santarém: Tipotejo.

Neves, E. & Boruchovitch, E. (2007). *Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA)*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 20(3).

Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Acedido a 17 de Agosto de 2013, em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf.

Nunes, C. & Ponte, J. (2010). O professor e o desenvolvimento curricular: Que desafios? Que mudanças? In GTI (Ed.). *O Professor e o programa de Matemática do ensino básico*. Lisboa: APM.

O

O'Neill, S. & McPherson, G. (2002). *Motivation*. In Parncutt, R. & McPherson, G.E. (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.

OCDE (2005). *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. Recommendation of the Council*. Paris: OCDE.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

P

Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos professores*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento – ME.

- Papalia, D., Olds, S. & Felman, R. (2009). *O Mundo da Criança: da Infância à Adolescência*. Brasil: McGraw-Hill.
- Passini, E. Passini, R. & Malysz, S. (2007). *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto.
- Patillo, J. & Vaughan R. (1992). *Learning Centers for Child-Centered Classrooms*. Washington, DC: National Education Association.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Perafita: Areal Editores.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N. & Alessandrini, C. (2002). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1998) *A Formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piconez, S. (coord.) (1991). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. São Paulo: Papirus.
- Pimenta, S. & Lima, M. (2009). *Estágio e Docência: questões e propostas*. 4ª São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. & Gonçalves, C. (1992). *Reverendo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores*. São Paulo: Cortez.

- Pinto-Coelho, R. (2009). *Reciclagem e desenvolvimento sustentável no Brasil*. Recóleo. Belo Horizonte.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Porto: Texto Editora.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD. Acedido a 10 de fevereiro de 2014, em <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>.
- Ponte, J. (1994). *Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática*. Revista Educação e Matemática, Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1992). *O Imaginação na Relação Pedagógica*. Lisboa: Edições Asa.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E. & Woo, D. (2001). *A study of effective first-grade literacy instruction*. Scientific Studies of Reading, 5 (1).
- Primo, A. (2008). *Blogs e seus géneros: avaliação estatística dos 50 blogs mais populares em língua portuguesa*. In XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom.

R

- Radovan, M. (2011). *The Relation Between Distance Students' Motivation, Their Use Of Learning Strategies, and Academic Success*. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(1).
- Rangel, M. (1988). *Supervisão pedagógica: Um modelo*. Petrópolis: Vozes.
- Rangel, M., Alarcão, E. & Ferreira, N. (2008). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. Brasil: Papirus Editora.
- Ribeiro, D., Omuro, F., Cachola, J., Dessotti, V. & Costa, Y. (2012). *A ecoeficiência do papel branco versus o papel reciclado*. Revista Ciências do Ambiente OnLine, 9 (1).
- Ribeiro, F. (2011). *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*. Profforma, 3.
- Rocha, H. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil*. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação.
- Rodrigues, M. (2009). *Apreciação musical através do gesto corporal*. In.: Beyer, E. & Kebach, P. (2009). *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista NOESIS, 71. Acedido a 18 de fevereiro de 2014, em www.dge.mec.pt/data/dgidc/Revista_Noesis/revista/Noesis71.pdf.

S

- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva: a “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Santomero, A. (2003). *Knowledge is power: the importance of economic education*. Business Review Q5. Acedido a 12 de janeiro de 2014, em <http://www.phil.frb.org/research-and-data/publications/business-review/2003/q4/brq403as.pdf>.
- Santrock, J. (2009). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Saracho, O. (1984). *Perception of the teaching process in early childhood education through role analysis*. Journal of the Association of the Study of Perception International.
- Schafer, M. (1991). *Cando las Palabras Cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schultheiss, O. & Brunstein, J. (2005). *An Implicit Motive Perspective on Competence*. In Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (Ed.) *The Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press.

- Seagoe, M. (1978). *O processo da aprendizagem e a prática escolar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Seldén, L. (2005). *On grounded theory: with some malice*. London: Journal of Documentation.
- Shute, V. (2008). *Focus on formative feedback*. Review of Educational Research, 78. Acedido a 14 de Setembro de 2014, em <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, C., Santos, D., Amorin, E., Oliveira, J., Lopes, M., Campos, M. & Machado, R. (2005). *A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. Acedido a 10 de Março de 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001384/138429por.pdf>.
- Silva, M. & Gómez, R. (2010). *Consumo consciente: O papel contributivo da educação*. Belo Horizonte, 15.
- Silva, M. (2001). *Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno*. Campinas, Unicamp: FE.
- Silva, P. & Kondt-Moraes, L. (2012). *Conscientizando sobre a importância da reciclagem do papel*. Anais do seminário de extensão universitária – SEMEX.

- Silva, P. (2002). *Pais e Professores um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.
- Silveira-Botelho, A. (2009). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores em Portugal: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga: Faculdade de Ciencias de la Educacion.
- Simão, R. (2005). *A Relação entre Actividades Extracurriculares e Desempenho Académico, Motivação, Auto-Conceito e Auto-Estima dos Alunos*. Monografia de Licenciatura em Psicologia. Instituto Superior de Psicologia Aplicada - ISPA.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Smith, J. (2004). *Effects of video modeling on skill acquisition in learning the golf swing*. Department of Exercise Sciences. Brigham Young University.
- Sousa, M. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora, Unip.
- Souza, G. (2007). *Contributo para o Estudo da Formação Inicial do Professor: Um estudo comparativo em torno da Inovação Curricular*. Dissertação de Doutoramento em Educação, Universidade de Minho. Acedido a 1 de setembro de 2013, em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8061/1/Tese%20de%20Gleicione%20souza.pdf>.

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

Stano, R. (2005). *Ser professor no tempo do envelhecimento: professoralidade em cena*. São Paulo: EDUC-PUC.

Stern, G. (2002). *Top of the Ninth: from pocketbook to policymaking, economic education matters*. The Region.

T

Thomacheski, E. & Manganaro (2008). *Planejamento e Avaliação da Escola Básica*. Curitiba: Camões.

Tornero, J. (2007). *O desenvolvimento da sociedade da informação: do paradigma da cultura de massas ao paradigma da cultura multi-média*. In Tornero, J. (coord.), *Comunicação e educação na Sociedade da Informação*. Porto: Porto Editora.

Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). *Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology*. British Research Journal.

U

UNICEF (s/d). A convenção sobre os direitos das crianças. -
http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

V

Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da música: 1.º ciclo do ensino básico: orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas*. Lisboa: ESEL. Acedido a 20 de agosto de 2013, em http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/8_20.pdf.

Vayer, P. & Roncin, C. (1989). *A Criança e o Grupo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Verdini, A. (2006). *A sala de aula como espaço de leitura significativa*. Rio de Janeiro: ONG Leia Brasil. Acedido a 31 de Janeiro de 2014, em [http://www.leiabrasil.org.br/old/material_apoio/formacao_leiturasignificativa.html](http://www.leiabrasil.org.br/old/material_apoio/formacao_leituras_significativa.html).

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Coleção em Foco*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vinha, T. (2001). *O educador e a moralidade infantil, uma visão construtivista*. São Paulo: Mercado de Letras.

Visa (2013). *Hora de poupar: comece agora*. Acedido a 23 de dezembro de 2013, em <http://www.batebolafinanceiro.com.br/modules/125/SEMI-PRO.pdf>.

Vygotsky, L. (1996). *La imaginación y el arte em la infância (Ensayo psicológico)*. Madrid, Espanha: Akal.

Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água.

W

Wharton-McDonald, R., Pressley, M. & Hampston, J. (1998). *Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement*. The Elementary School Journal.

Z

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2002). *O cotidiano na educação de infância: ponto de encontro entre o projecto e as práticas educativas. Comunicação apresentada no III Simpósio GEDEI. Évora.*

Zgaga, P. (2007). *Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino.* Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade de Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: ME/DGRHE.

Zimerman, D. (2012). *Etimologia de termos psicanalíticos.* Porto Alegre: Artmed.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série A.* Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro. *Diário da República n.º 34 – I Série A.* Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto. *Diário da República n.º 192 – II Série.* Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto. *Diário da República n.º 195 – II Série.* Lisboa: Ministério da Educação e da Solidariedade e Segurança Social.

Despacho n.º 10874/2012, de 10 de Agosto. *Diário da República n.º 155 – II Série.* Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro. *Diário da República* n.º 245 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de Julho. *Diário da República* n.º 134 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, de 18 de Setembro. *Diário da República* n.º 180 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Resolução do Conselho de Ministros nº 190/2005, de 16 de Dezembro. *Diário da República* n.º 240 - I Série B. Lisboa: Ministério da Educação.

APÊNDICES

EPE, 1.º CEB e Investigação

SECÇÃO A

Educação Pré-Escolar

Apêndice 1

Caracterização da Instituição¹: Infraestruturas e Equipa Educativa

Infraestruturas:

O edifício desmembra-se em três pisos, com diferentes espaços de apoio, quer interiores - como seja a área administrativa, cozinha, refeitório, dormitórios, ginásio, sanitários, sala de educadores, sala de arrumos, salão polivalente -, quer exteriores - como campo de futebol com relva sintética, terraços, parque infantil e horta pedagógica.

O nível da cave (piso 0) destina-se fundamentalmente a arrecadações, instalações sanitárias de serviço, sala polivalente e sala da caldeira; o piso 1 é ocupado com a área administrativa e serviços de apoio, como o refeitório, dormitórios e entrada principal, com um palco de apoio às festas da instituição; no piso 2 ficam as salas da creche (ala esquerda) e do Jardim de Infância (ala direita) e alguns gabinetes (educadoras e sala de isolamento). O estabelecimento em referência está compartimentado em três salas de Creche e cinco salas de Jardim de Infância, com capacidade para receber uma população até 184 crianças.

Equipa Educativa:

No que diz respeito aos recursos humanos, a equipa de trabalho é constituída pela Direção - que usufrui de dois elementos responsáveis -, pelo Pessoal Docente - constituído por sete educadoras do quadro permanente (acumulando uma educadora as funções de coordenação) e uma

¹ Informação complementada através do acesso ao Projeto Educativo da Instituição.

educadora responsável pelas crianças com Necessidades Educativas Especiais – NEE, o Pessoal Não-Docente - composto por vinte assistentes operacionais de apoio às salas, duas de apoio à copa e à cozinha, uma animadora sociocultural e duas funcionários responsáveis pela limpeza. Finalmente, os docentes responsáveis pelas Atividades Extracurriculares - constituído por oito responsáveis pelas valências destinadas à natação, música, judo, ballet, inglês e ginástica.

Apêndice 2

A Sala

Maquete Digital:

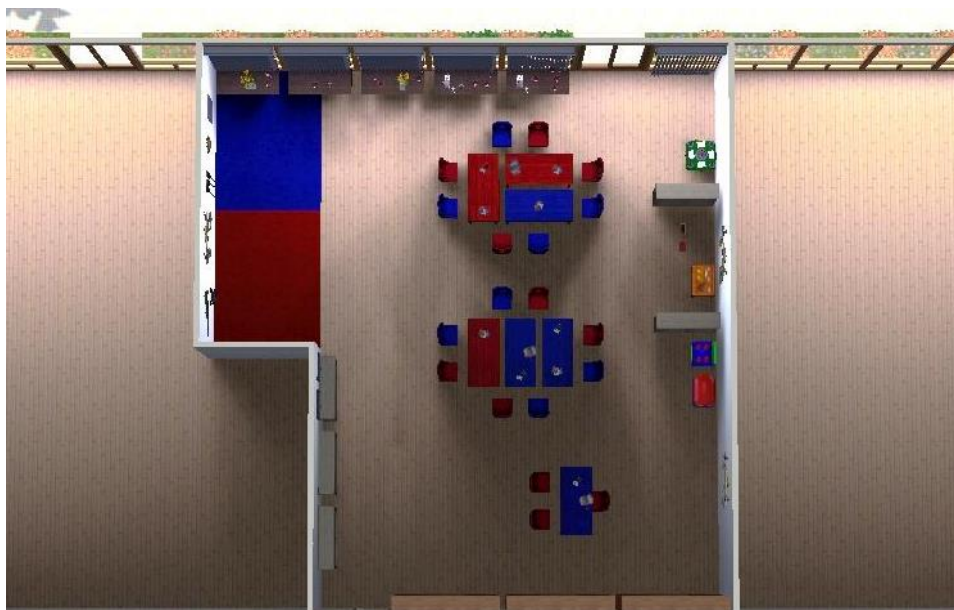


Figura 1 – Maqueta gráfica da sala do JI: vista de cima.
Imagem produzida com o *software* Sims 3[®] (EA Games).



Figura 2 – Maqueta gráfica da sala do JI: outra perspetiva.
Imagem produzida com o *software Sims 3*® (EA Games).

Centros de Atividades:



Figura 3 – Área de Atividade: Culinária.



Figura 4 – Área de Atividade: Mecânica.



Figura 5 – Área de Atividade: Biblioteca.

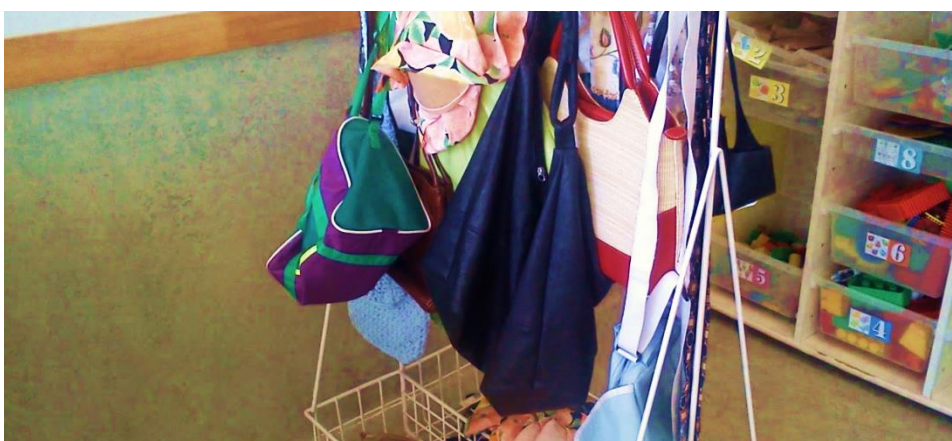


Figura 6 – Área de Atividade: Figurinos.



Figura 7 – Área de Atividade: Blocos/Jogos/Quebra-Cabeças.

Fixação de Trabalhos:



Figura 8 – Locais principais de fixação de trabalhos: sala e hall.

Apêndice 3

SAC: Avaliação Geral do Grupo

Grupo: 5 anos

N.º total de Crianças: 20

Semana de: 27 de Março a 3 de Abril

N.º	Nome das Crianças	Níveis de Bem-Estar						Níveis de Implicação						Comentários
		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1	André			x						x				
2	António			x	x		?			x	x		?	NEE
3	Beatriz F.				x						x			
4	Beatriz R.			x	x		?				x			
5	Beatriz T.				x				x					Falta muito ao JI. Muita irrequietude e dificuldade de concentração.
6	Bernardo				x						x			
7	Bruna					x						x		Excelente desenvolvimento. Desfruta plenamente das atividades e explorações.
8	Daniela				x							x		
9	Filipe		x							x	x		?	Tendência a ser agressivo e nervoso.
10	Hugo					x					x			
11	Jacinta					x						x		
12	Joana			x							x			
13	João					x				x				Não mobiliza completamente as suas competências.
14	Luana			x	x		?				x			

15	Lucas			x					x		NEE
16	Mariana		x	x		?		x			NEE
17	Martim				x			x	x		?
18	Matilde			x	x	?			x		
19	Rafael		x					x			NEE. Dificuldade de concentração. Dificuldade na execução de várias tarefas. Falta muito ao JI. Quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente.
20	Sandra		x					x			Por vezes, custa-lhe prestar atenção. Não mobiliza completamente as suas competências.

Tabela 1 – Preenchimento da ficha 1G, disponível no SAC.

Apêndice 4

Músicas

Múltiplas foram as músicas originais criadas por nós – estagiários –, ao longo do itinerário formativo. Algumas até contaram com a colaboração das crianças (nomeadamente a música “Romero Britto” – *ver adiante*) e uma em especial com a participação dos nossos colegas de estágio, (música “Primavera” – *ver adiante*). As músicas, nos tempos em que os grupos estavam juntos (visita de estudo ou na sala de acolhimento), acabaram por fazer parte do repertório das outras salas, que aderiam às nossas músicas originais.

Música Original “Baguera”:

Esta música, como o próprio nome indica, foi um tributo à personagem Baguera, tendo-se tornado igualmente das músicas mais solicitadas e cantadas pelas crianças.

Acordes Universais: G D Em C

Ba-ba, gue-gue, eu disse baguera, ba-baguera

É tudo por agora, eu costumo dizer

E muito te vou levar a saber,

Com missões e segredos que eu te vou dar

Tenho a certeza que tu vais lá chegar!

Ba-ba-ba-ba-gue-ra, não consigo aparecer,

Sou tímida, envergonhada, gosto de ti a valer

Ba-ba-ba-ba-gue-ra, mas vou conseguir

Abraços e palhaços de mãos dadas a sorrir!

Ba-ba, gue-gue, eu disse baguera, ba-baguera

Pelo, cor, forma e aspeto,

Não sabem se eu também tenho algo secreto.

Dá tempo ao tempo para me descobrir,

Sou tua amiga não te vou deixar partir!

Ba-ba-ba-ba-gue-ra, não consigo aparecer,

Sou tímida, envergonhada, gosto de ti a valer

Ba-ba-ba-ba-gue-ra, mas vou conseguir

Abraços e palhaços de mãos dadas a sorrir!

Música Original “Romero Britto”:

Esta música surgiu a propósito do projeto “BioArte” e tinha dois sentidos inerentes: dar a conhecer o projeto e, ao mesmo tempo, servir de presente às crianças hospitalizadas, evento este que teve lugar na fase de implementação do projeto.

É de referir ainda que, com a linha melódica e com a estrutura e métrica da letra assentes, deixou-se por completar alguns versos (que se encontram destacados a *bold*), que foram, posteriormente, sugeridos e preenchidos pelas crianças, trabalhando as rimas.

Acordes Universais: G D Em C

Era uma vez um senhor pintor,
Usava muitas formas e também **muita cor!**
Com a ajuda da Baguera fomos pesquisar,
Muito encontramos **e ao seu nome fomos dar.**

Eu disse Ro-ro-ro-mero Britto, eu disse Bri-bri Romero Britto (x2)

Rumbá, é-é-ah-é,
As melhoras te vou dar
E tu vais ver, **ah pois é!**
Rumbá, é-é-ah-é,
Recebe esta prenda,
Vamos lá ver **como é!**

Se mostrares um sorriso
E se quiseses cantar

Junta-te a nós **e nós vamos arrasar!**
E agora devagarinho vamos-te mostrar
Como se canta o refrão, **sem falhar.**

Eu disse Ro-ro-ro-mero Britto, eu disse Bri-bri Romero Britto (x2)

Música Original “Páscoa”:

Esta música surgiu a propósito de a fase de intervenção coincidir com as festividades pascais, destacando-se como a música mais cantada, tendo sido, inclusivamente, solicitada mesmo após a altura da Páscoa.

Acordes Universais: C G Am F

P-A-S-COA PÁSCOA!

Logo p’la manhã, quando acordei,
Estava um coelhinho a espreitar que eu sei!
Olhos grandes, dentes bicudos até ao céu
Com bigodes aguçados, nas orelhas um chapéu!

Ups, ups, ups ups-ah, partiu um ovo, já está!
Ups, ups, ups ups ups-eh, o seu nome é Barnabé!

Trouxe-me um, dois, três, quatro, cinco ovinhos
Amarelo, verde e roxo e até um vermelhinho,
Pelo branco e fofo era o que ele vestia
Roupa apertada não era o que queria!

Música Original “Primavera”:

Esta música surgiu a propósito de uma apresentação – a toda a comunidade escolar –, produzida e apresentada juntamente com os outros colegas de estágio da mesma Instituição, abordando dou a despedida do Inverno e a chegada da Primavera.

Acordes Universais: C G F G

Já posso cheirar as flores que nascem,
E correr alegre pelo jardim!
Já posso largar o casaco grosso,
Tendo sempre cores perto de mim!

Papa, pepe, pipi, popó, pupu, pá!
Tu vais conseguir dizer sem t’engasgar!
Papa, pepe, pipi, popó, pupu, pá!
Dá pois uma volta e salta no ar!

Há tantos cheiros aqui pelo ar,
Que nem sei para onde me virar!
Passeios, piqueniques, que diversão!
Banana, coco, marmelada, não vais dizer não!

Papa, pepe, pipi, popó, pupu, pá!
Tu vais conseguir dizer sem t’engasgar!
Papa, pepe, pipi, popó, pupu, pá!
Dá pois uma volta e salta no ar!

Música “As Notas São”:

Esta música foi-nos patenteada aquando da frequência à cadeira Expressão Música, que teve algum destaque na nossa ação por ter sido a primeira música cantada com o grupo, aliando a letra (sob forma de componente icónica) a movimentos corporais.

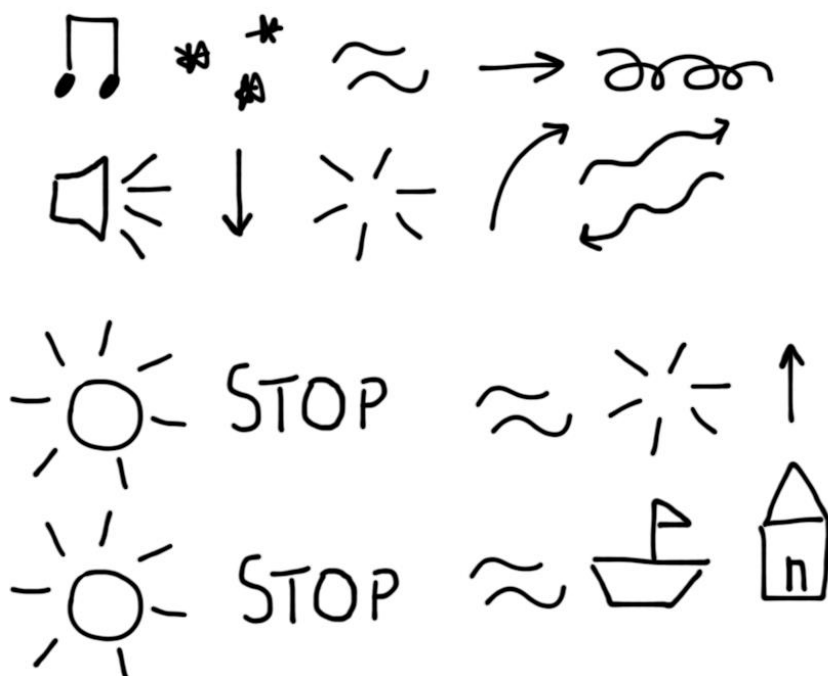


Figura 9 – Representação icónica da música “As Notas São”.
 “Vamos cantar outra vez!” M.R.; “Outra vez, outra vez!” B.T.

Acordes Universais: G D Em C
 As notas são estrelas-do-mar,
 Ondas que vão sempre a rolar.
 Um som aqui reluz mais além,
 Onda que vai e vem!

E quando o sol ficar parado lá no mar,
As ondas vão brilhar e crescer!
E quando o sol ficar parado lá no mar,
Um barco na terra vai morar!

As notas são estrelas-do-mar,
Ondas que vão sempre a rolar.
Um som aqui reluz mais além,
Onda que vai e vem!

Apêndice 5

Trabalho Cooperativo: Colegas Estagiários/as

Apresentação do “Musical Primavera”:



Figura 10 – Atores estagiários/as participantes no musical da chegada da Primavera. Esta apresentação – de índole original – foi realizada para todas as salas da Instituição e abordou a despedida do Inverno e a chegada da Primavera, tentando aliar a música e a história com interação do público.



Figura 11 – Registo fotográfico de uma das cenas do musical.

Mural Primavera:



Figura 12 – Panorama Geral do mural “Primaveril”. O momento prendeu-se com a conceção e embelezamento de um espaço, representativo da Primavera, com elementos elaborados nas diferentes salas do JI.

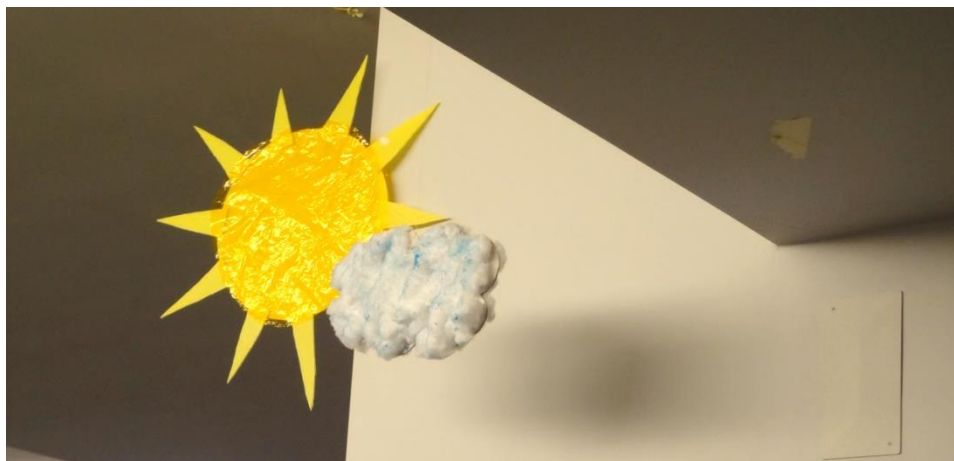


Figura 13 – Pormenor do “céu” do mural “Primaveril”.
Elementos elaborados pelo nosso grupo.



Figura 14 – Pormenor do quintal do mural “Primaveril”.



Figura 15 – Pormenor da quinta do mural “Primaveril”.
Elemento elaborado pelo nosso grupo.



Figura 16 – Produto final do ouriço, utilizado no mural “Primaveril”.
Elemento elaborado pelo nosso grupo.

É de referir que cada grupo de estagiários/as ficou responsável por produzir determinados elementos, com a sua sala, a constar no mural Primaveril, que foi exposto no *hall* da ala do Jardim de Infância.

Apêndice 6

Miniprojeto Taturana

Teia: “A Desconhecida Taturana”:

Esta teia foi, inicialmente, feita numa cartolina de grandes dimensões, a par com o lançamento de questões que as crianças iam propondo, tendo sido, posteriormente, e com recurso ao *software* Comunicar com Símbolos[®], produzida em suporte digital e exposta na sala.



Figura 17 – Teia do miniprojeto “A Desconhecida Taturana”.

Fotos da Taturana:

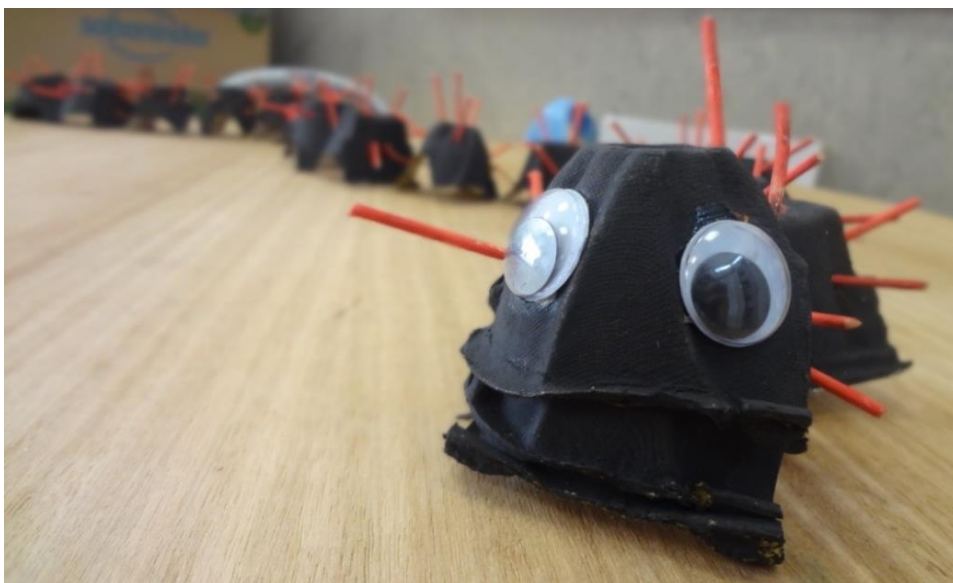


Figura 18 – Produto final da taturana.
“Está tão gira!” F.C.; “É grande e gira!” D.C.; “Vamos dar nome!” B.F.

Apêndice 7

Miniprojeto Formiga

Teia: “A Baguera tem formigas em casa!”

Esta teia foi, inicialmente, - e à semelhança do miniprojeto anterior – feita numa cartolina de grandes dimensões, a par com o lançamento de questões que as crianças iam propondo, tendo sido, posteriormente, e com recurso ao *software* Comunicar com Símbolos[®], produzida em suporte digital e exposta na sala.

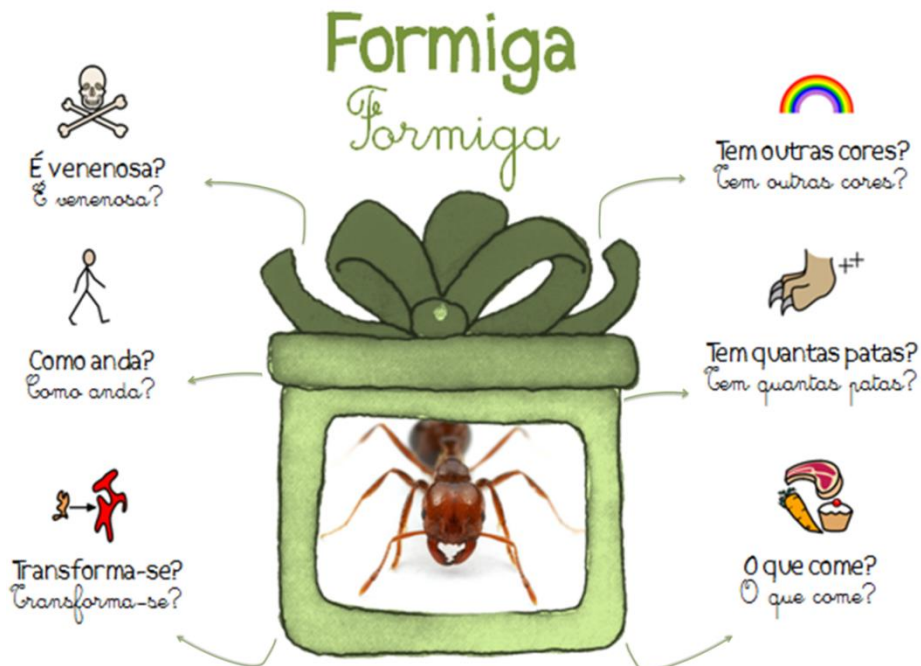


Figura 19 – Teia do miniprojeto “A Baguera tem formigas em casa!”.

Outras atividades do miniprojeto:

Durante as pesquisas coletivas envoltas das formigas, várias foram as curiosidades encontradas, que se vieram converter sob diversas formas de demonstração.



Figura 20 – Figura da maior formiga do mundo, que tem 5 centímetros, por uma criança. “Tem este tamanho todo?” B.R.; “É grande!” F.C.

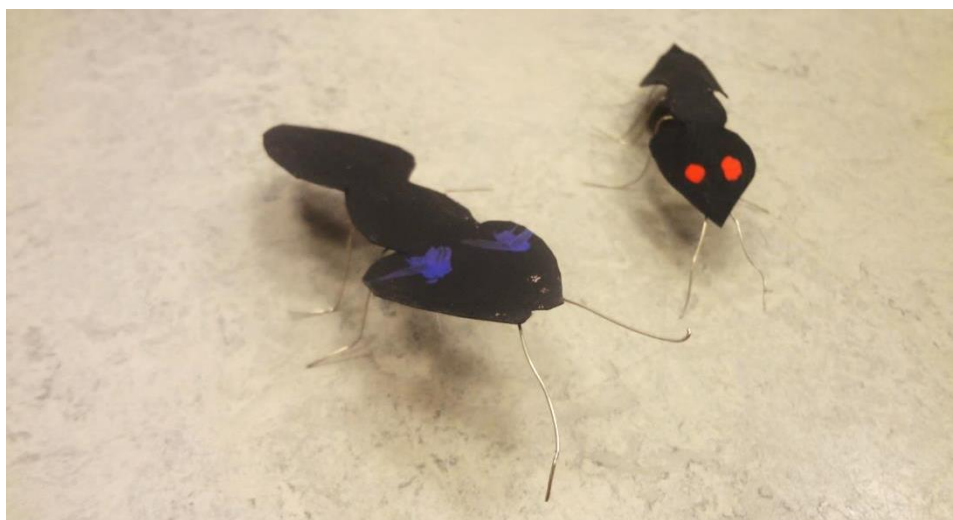


Figura 21 – Produto final do grupo 1.
“Estão tão giras!” F.C.; “Vou pintar os olhos de roxo!” R.S.

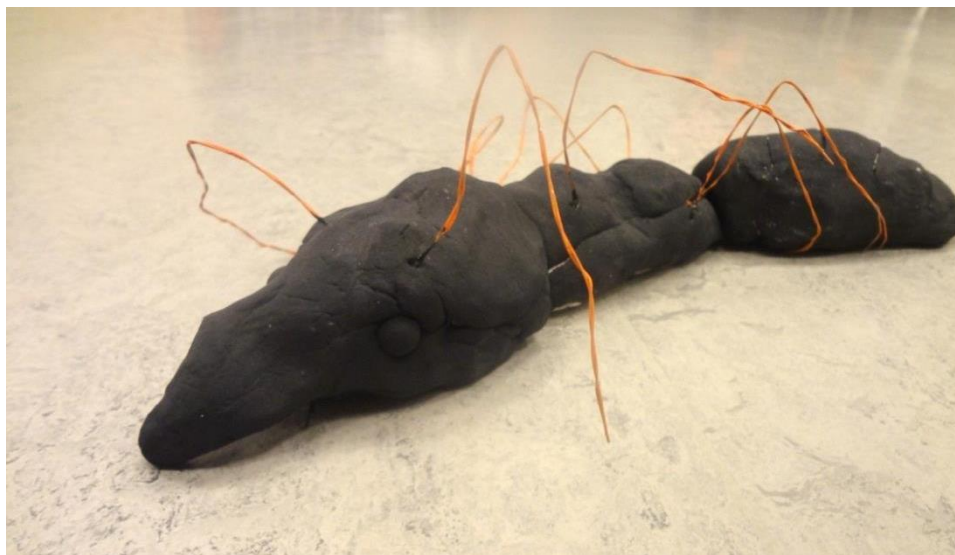


Figura 22 – Produto final do grupo 2.
“Pintamos as patas de laranja!” B.F.



Figura 23 – Produto final do grupo 3.– “As formigas vivem em todos os continentes, menos nos polos”. “Pois, as formigas não existem no frigorífico nem no congelador!” M.C.

Para além do antedito, também outras atividades foram desenvolvidas, nomeadamente uma que foi sugerida pelo grupo que estava a produzir o globo, que manifestou dúvida sobre como seria o “globo espalmado”. Outra veio a propósito da leitura do livro “A Formiga e a Cigarra” de La Fontaine, em que as crianças puderam desenhar qual – e porquê – das duas personagens principais gostariam de ser.



Figura 24 – Outras atividades. Na imagem superior encontra-se o desenho de uma criança: “Eu escolhi a... porque...” e Figura do planisfério. “Já fiz África!” B.T.

Apêndice 8

Projeto “BioArte”: Conceção

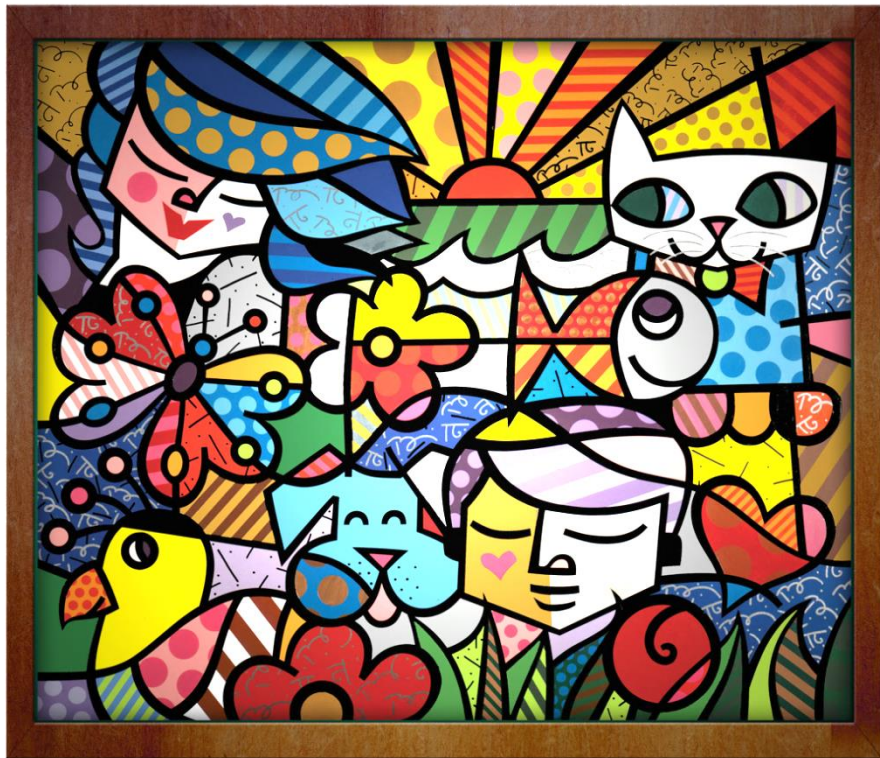


Figura 25 – Quadro indutor do projeto, deixado pela Baguera atrás da porta da sala. Este quadro foi encontrado pela mesma, no Brasil, num contentor do lixo.

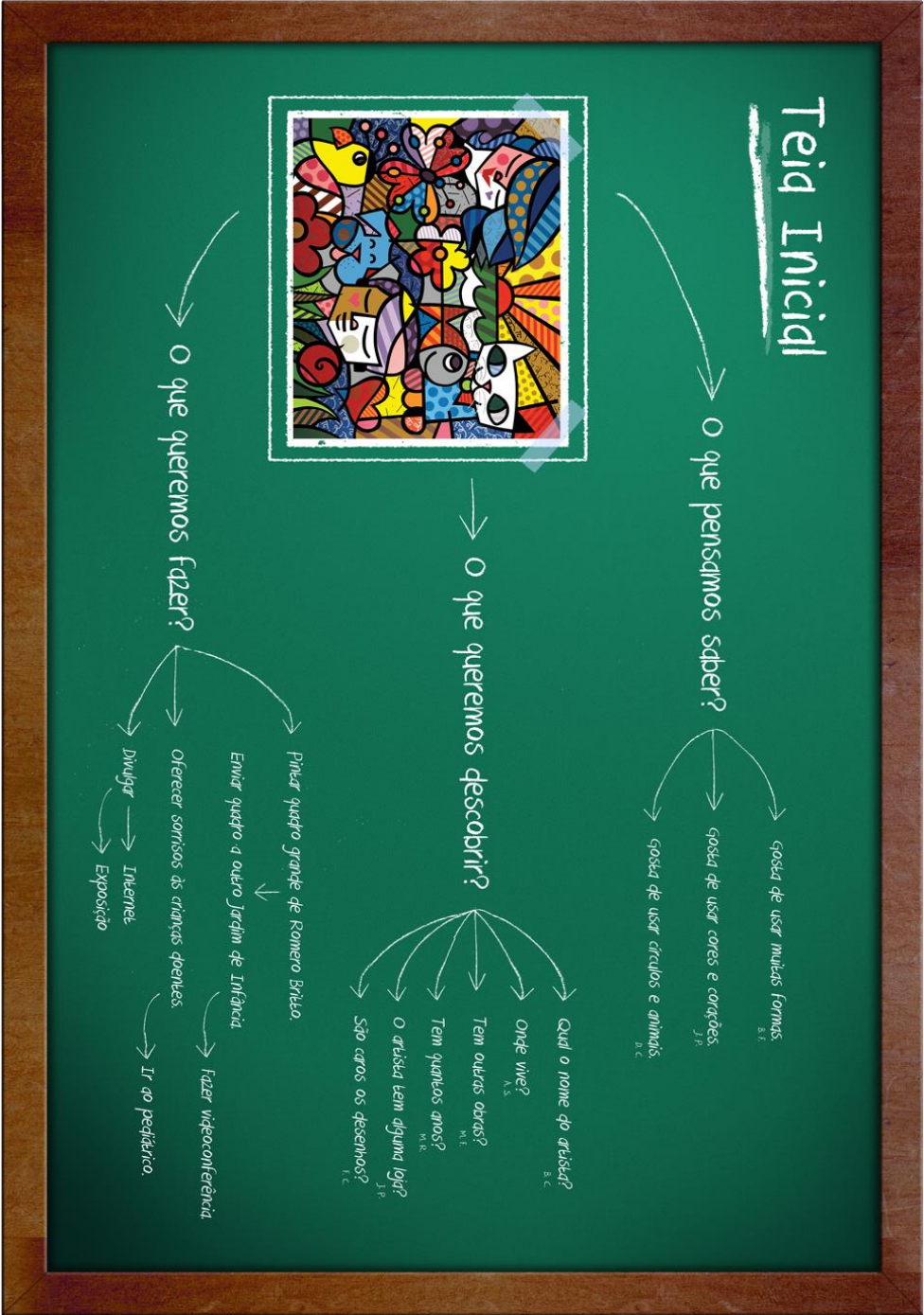


Figura 26 – Teia inicial do projeto “BioArte”.

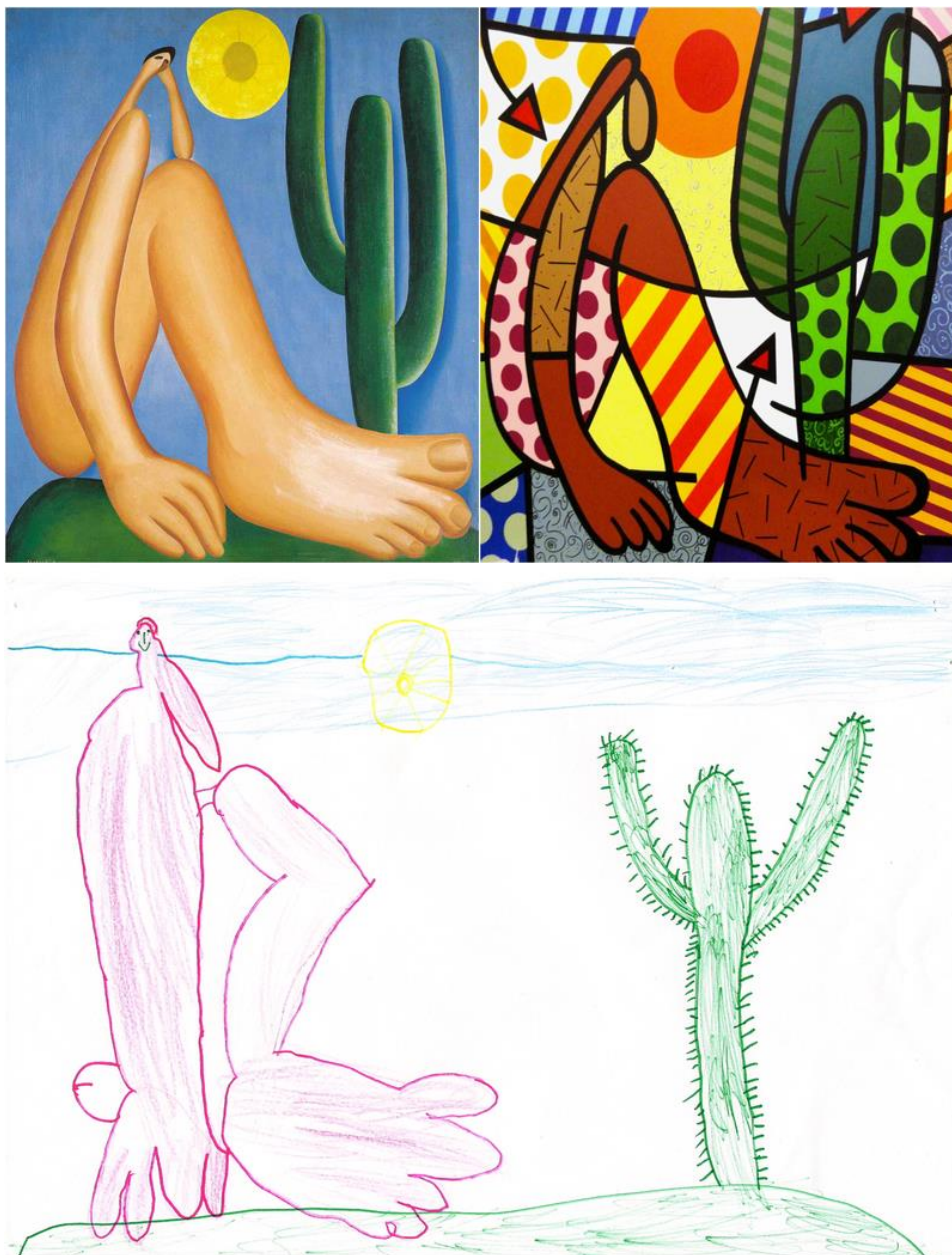


Figura 27 – Releitura da obra de Tarsila Amaral, “Abaporu”. Esta atividade surgiu a propósito de uma das pesquisas que se fez sobre Romero Britto, em que se descobriu que é costume fazer releituras de obras conhecidas, como é possível paten-tear na imagem superior direita. “Só desenho uma perna também?” R.S.
“Ela desenhava um bocado mal!” B.T.



Figura 28 – Início da pintura de metade do quadro de grandes dimensões, a pares, tentando aproximar as cores ao quadro original.
“Posso pintar outra vez, posso pintar outra vez?” M.R.

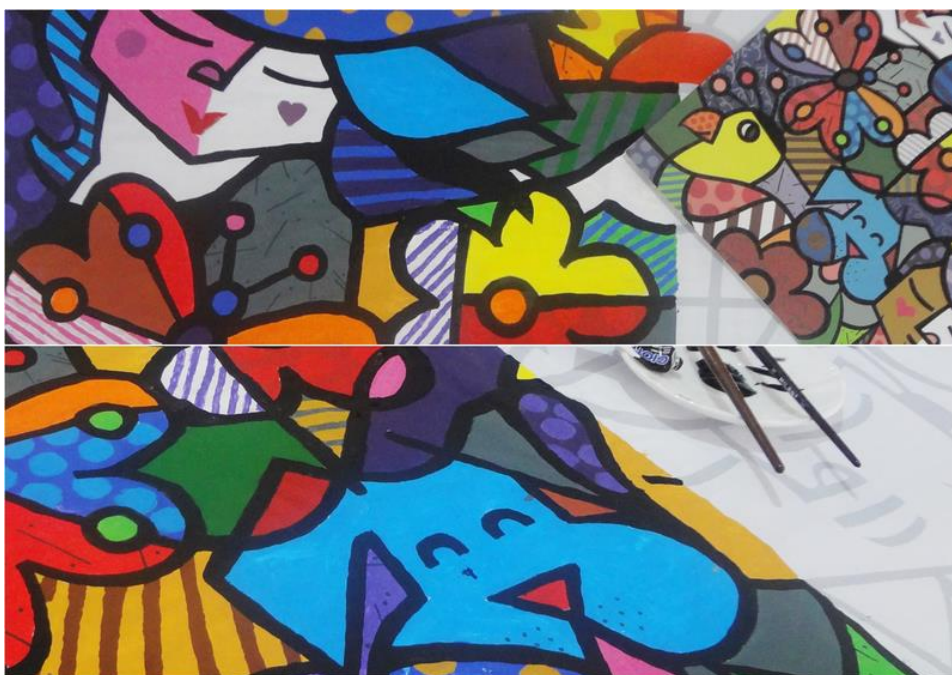


Figura 29 – Produto final da metade do quadro. É de referir que toda a coloração foi pintada pelas crianças, à exceção da linha preta.
“Está a ficar tão bonito!” B.F.



Figura 30 – Conceção e produto final do desenho da vaca. Esta atividade surgiu a propósito de uma visita da Baguera à Suíça. Tal como Romero Britto, num primeiro momento, pintam-se os espaços em branco e só depois se delinea com preto. “Coitada da Baguera, deve-se ter esquecido deles!” B.C.; “Tanta cor, ficam tão lindos!” B.R.



Figura 31 – Fase de pesquisas. Em pequenos grupos foram-se pesquisas as diversas questões que tinham surgido na teia, registrando as respostas em *post-its*.
“Tantos anos que ele tem!” D.C..



Figura 32 – Confeção das caixas (a partir da planificação do cubo – que se encontra no verso da pintura com os balões) e dos desenhos, a entregar às crianças hospitalizadas.
“Vou pintar muito bem porque os meninos estão doentes!” M.M.



Figura 33 – Confeção das iniciais das letras de cada criança, a partir de massa de farinha e utilizando tintas acrílicas. A coloração destas letras foi inspirada num alfabeto existente realizado por Romero Britto. “A massa está tão fofinha!” M.F.



Figura 34 – Construção do logótipo “BioArte”: o globo.
Este é o nosso símbolo, não é?” M.C.



Figura 35 – Construção do logótipo “BioArte”: as asas.

Apêndice 9

Projeto “BioArte”: Divulgação



Figura 36 – Surpresa oferecida pela educadora cooperante e pelas crianças, no âmbito do projeto, no dia de divulgação do projeto. Todas os intervenientes utilizaram este fio durante toda a apresentação.

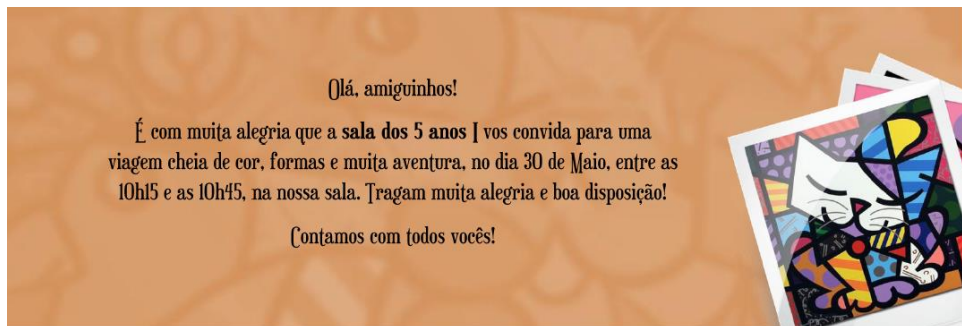


Figura 37 – Convite entregue às salas de toda a Creche e JI. Os convites foram entregues pelas crianças no nosso grupo.



Figura 38 – Aparecimento da Baguera, no dia da divulgação.



Figura 39 – Revestimento de toda a sala com papel, criando um túnel à entrada, fazendo com que apenas ultrapassando o túnel se entre no Mundo do Romero Britto.



Figura 40 – Bolo Romero Britto, a oferecido a todos os convidados, onde estava impresso o quadro indutor do projeto em papel de arroz.



Figura 41 – Livro de assinaturas/testemunhos.



Figura 42 – Início da divulgação. Na fotografia superior encontra-se o início do vídeo de apresentação do projeto “BioArte” e na inferior uns autocolantes do logótipo, a oferecer aos convidados.



Figura 43 – Produto final das iniciais das letras das crianças, com a técnica do artista.



Figura 44 – Produto final das caixas e dos desenhos a oferecer às crianças hospitalizadas.



Figura 45 – Produto final do quadro de grandes dimensões elaborado em colaboração com o ouro JJ, o logótipo do projeto e uma camisola entregue por uma educadora da instituição que, ao conhecer o nosso projeto, decidiu contribuir com material, trazido do Brasil, contemplando uma criação de Romero Britto.



Figura 46 – Letreiro “Romero Britto”. Cada letra do nome corresponde a uma pesquisa feita pelas crianças. Por exemplo, a letra “R” contempla *post-its*, ilustrados pelas crianças, que contêm a informação da idade do artista.



Figura 47 – Quadro colorido pelos dois Jardins de Infância no evento “Expo Miranda 2013”. Fomos convidados a expô-lo na ala de educação.

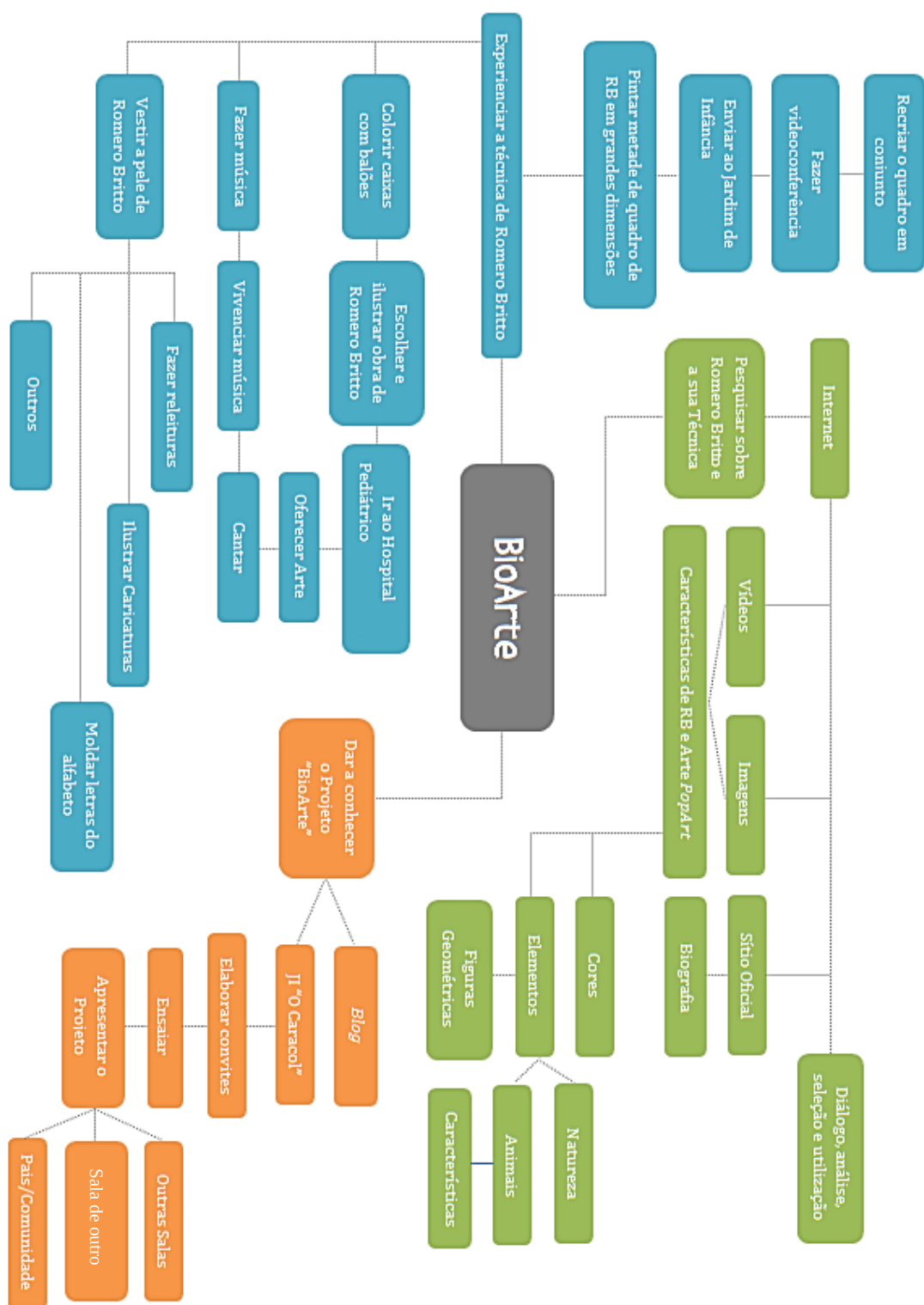


Figura 48 – Teia final do projeto "BioArte". Esta teia não deu para fazer com os moldes e design da teia inicial por conter muitos dados adicionais.



Figura 49 – Momento de avaliação. Das três opções, as crianças rodearam a que mais se adequava. “Vão todos meter o grande de certeza!” M. C.

Apêndice 10

“A Influência de um Ambiente Tecnicamente Desperto”



Figura 50 – Exemplo de uma Mensagem Alerta (a aparecer projetada pelo *datashow* ou no cofre vermelho. O texto era lido pelo/a adulto/a e a mensagem, produzida com recurso ao *software Comunicar com Símbolos*®, pelas crianças. Em baixo encontram-se outros exemplos.



Figura 51 – Momento de pesquisa em pequeno grupo. Por vezes, como aconteceu na primeira pesquisa do projeto, foram feitas em grande grupo, com os resultados (fossem eles informações escritas, imagens ou vídeos) projetados na tela.



Figura 52 – Visita da casa da Baguera, através do *Google Maps*. As imagens que se encontram em cima não são fotografias, mas sim produto de uma ferramenta que permite navegar pelas ruas mais frequentadas. Esta atividade foi guiada por uma lista de orientações (ex. seguir em frente, virar à direita) que nos levou de um ponto a esta vista. “Quero tanto conhecer a casa da Baguera” M.R.; “Não podemos lá entrar?” B.T.



Figura 53 – Videoconferência.

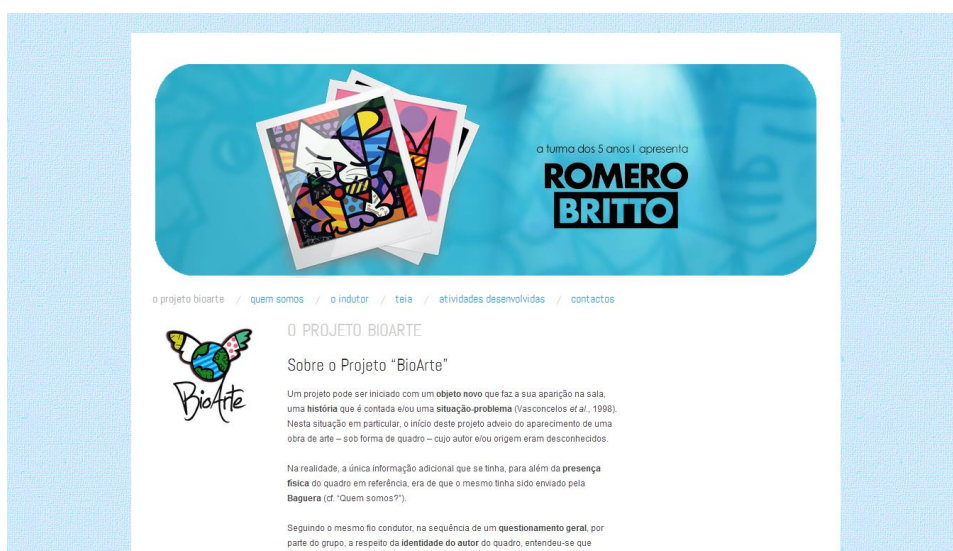


Figura 54 – Printscreen do blog.

Neste *blog* é possível aceder às abas “projeto bioarte”, “quem somos”, “o indutor”, “teia”, “atividades desenvolvidas”, “contactos”, a partir de <http://projetobioarte.wordpress.com>.



Figura 55 – Logótipo do projeto “BioArte” e faixa, colocados no *hall*, por cima dos trabalhos expostos relativos ao mesmo.



Figura 56 – Caricaturas. Cada linha destas caricaturas foi desenhada, manualmente, no *software* Adobe Photoshop®. Deixou-se uma faixa da zona dos olhos, por facilitar o reconhecimento da criança.



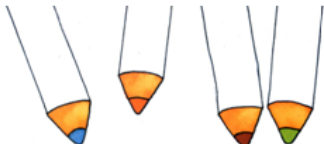
Figura 57 – Certificado de participação no projeto “BioArte”, com fragmentos de obras de Romero Britto, editado no *software* Adobe Photoshop®.



Figura 58 – Bilhete de Identificação. Esta atividade surgiu a propósito de um “roubo” de uma surpresa que a Baguera tinha enviado ao grupo. Na sala tinham ficado pistas e uma delas era uma pegada, que indicaria a identidade do ladrão. Assim, ao longo do dia, a Baguera foi enviando bilhetes de identificação de diferentes seres, para se comparar com a que se encontrava na cena-crime. Os bilhetes foram produzidos em Photoshop, com recurso a *templates* disponíveis no *sítio online* PS Graphics.

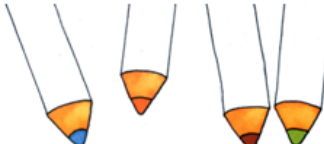
Apêndice 11

Exemplos



Adoro comer
E o meu sonho é viajar!
Se me queres conhecer,
Mais pistas vais ter de encontrar!

Para que possas pensar,
~~Adoro comer~~
~~E o meu sonho é viajar!~~
~~Se me queres conhecer,~~
~~Mais pistas vais ter de encontrar!~~



Adoro comer
E o meu sonho é viajar!
Se me queres conhecer,
Mais pistas vais ter de encontrar!

Para que possas pensar,
Mais um segredo te vou revelar.
Não te podes esquecer
Que ando rápido, sempre a correr.

Figura 59 – Exemplo de missão, a desvendar durante o dia. Segundo a Baguera, após a decifração da mensagem, iriam saber algo mais sobre ela. Cada verso era uma missão.



Figura 60 – Figura da Baguera, segundo uma criança.

SECÇÃO B

Ensino do 1.º CEB

Apêndice 12

Caracterização Complementar da Instituição e Agrupamento²

Caracterização da Escola:

A escola teve remodelações recentes que passou essencialmente pela eliminação dos circuitos que afetavam a sala polivalente e o refeitório, ficando todo o rés-do-chão do edifício a ser servido por uma circulação transversal, interior, de acesso a todas as salas. A escola é constituída por um total de 10 salas distribuídas por 2 pisos e servida por dois acessos verticais independentes.

Existem duas salas de apoio à educação plástica, três secções de instalações sanitárias distribuídas pelos pisos, destinadas aos/às alunos/as, adultos/as e pessoas com mobilidade condicionada. A cozinha, optando-se por não prever a confeção de refeições no local, tem definida uma copa de apoio às refeições, arrumos gerais e de leite.

Juntamente com o antedito, existe ainda um gabinete de atendimento, uma sala polivalente e zonas de apoio ao pessoal auxiliar. Para além de um espaço exterior amplo – e que engloba também um campo de jogos – com tabelas de basquetebol e balizas de futebol –, é também constituído por um alpendre coberto na entrada principal do edifício.

Caracterização do Agrupamento:

O Agrupamento de Escolas onde se insere a escola onde foi desenvolvida a ação educativa é constituído por uma Escola Básica do 2.º e

² Informação complementada através do acesso ao documento de “Avaliação Externa das Escolas: Apresentação do Agrupamento de Escolas” em aliança com o respetivo PAA e PE.

3.º ciclos (escola sede), cinco escolas do 1.º ciclo e dois jardins-de-infância, acolhendo cento e quarenta e três crianças na educação pré-escolar, seiscentas e duas no 1.º ciclo, trezentas e setenta e três no 2.º ciclo e quatrocentas e dezasseis no 3.º ciclo, perfazendo um total de mil quinhentos e trinta e quatro alunos/as (vide apêndice 15).

No presente ano letivo, o Agrupamento acolhe 143 crianças na educação pré-escolar, 602 no 1.º ciclo, 373 no 2.º ciclo e 416 no 3.º ciclo, num total de 1534 alunos/as. Do total de alunos/as, 27% recebe apoio da Ação Social Escolar e não existem situações de comunidades linguísticas, culturais ou étnicas significativas. Da população escolar, cerca de 75% habita na área de influência, e 25% vive nos arredores, apesar de a maioria do local de trabalho dos encarregados de educação se situar na área das escolas do agrupamento. O agrupamento tem vindo a dar particular atenção aos alunos/as com necessidades educativas especiais de carácter prolongado e que constituem cerca de 6% de toda a população escolar. A Escola Sede do Agrupamento e uma das EB1 possuem ainda Unidades de Ensino Estruturado que apoiam alunos/as com espectro do autismo. Atualmente, encontram-se matriculados nas escolas do Agrupamento alunos/as de 17 nacionalidades diferentes, destacando-se os países de expressão portuguesa (PALOP's), com 52 alunos/as.

Do corpo docente 143 docentes, 76 pertencem ao quadro deste Agrupamento e 70 foram colocados este ano letivo para o próximo quadriénio. O corpo docente alterou-se significativamente no último triénio por se terem aposentado muitos docentes, o que originou alguma mobilidade. O pessoal não docente que exerce funções é constituído por 10 assistentes técnicos, 43 assistentes operacionais e 1 psicóloga. O corpo de assistentes técnicos e assistentes operacionais é estável, estando mais de 98,3% a trabalhar no Agrupamento há mais de 3 anos.

Apêndice 13

A Sala

Maqueta Digital:



Figura 61 – Maqueta gráfica da sala do JI: vista de cima.
Imagem produzida com o *software* Sims 3[®] (EA Games).



Figura 62 – Maqueta gráfica da sala em referência: outra perspetiva.
Imagem produzida com o *software* Sims 3[®] (EA Games).

Planos de imagem da sala de aula:



Figura 63 – Plano de sala de aula (perspetiva sob o ponto de vista da mesa do professor), com o maior local de afixação de trabalhos, no fundo, à direita.



Figura 64 – Plano de sala de aula (perspetiva sob o ponto de vista da entrada na sala).

Apêndice 14

O Balú

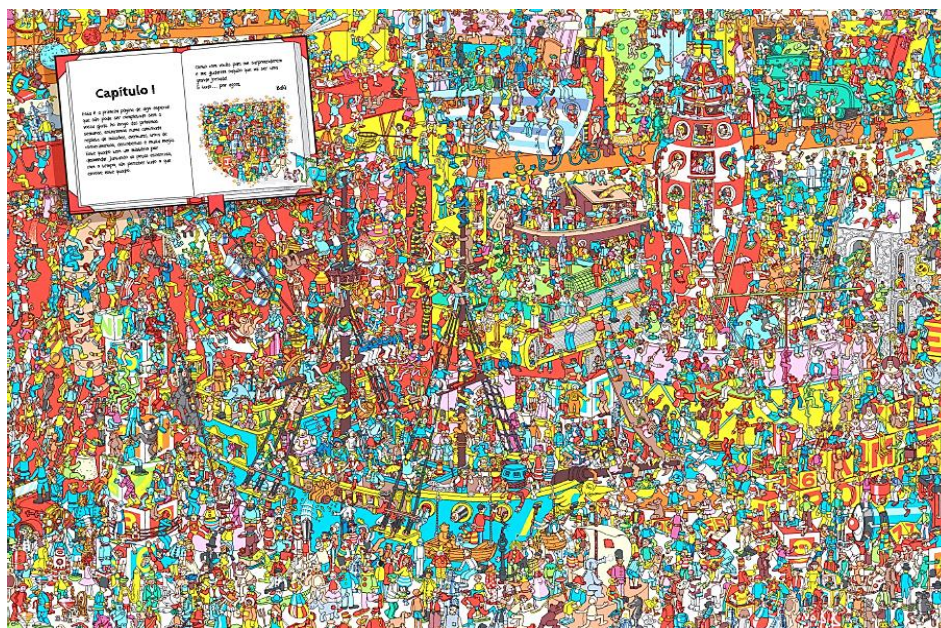


Figura 65 – Quadro trazido pelo Balú. “Ele deve ser o palhaço porque é o maior dali!” A.B.



Figura 66 – Pormenor da mensagem inscrita na imagem.

Mensagens, missões e desafios:

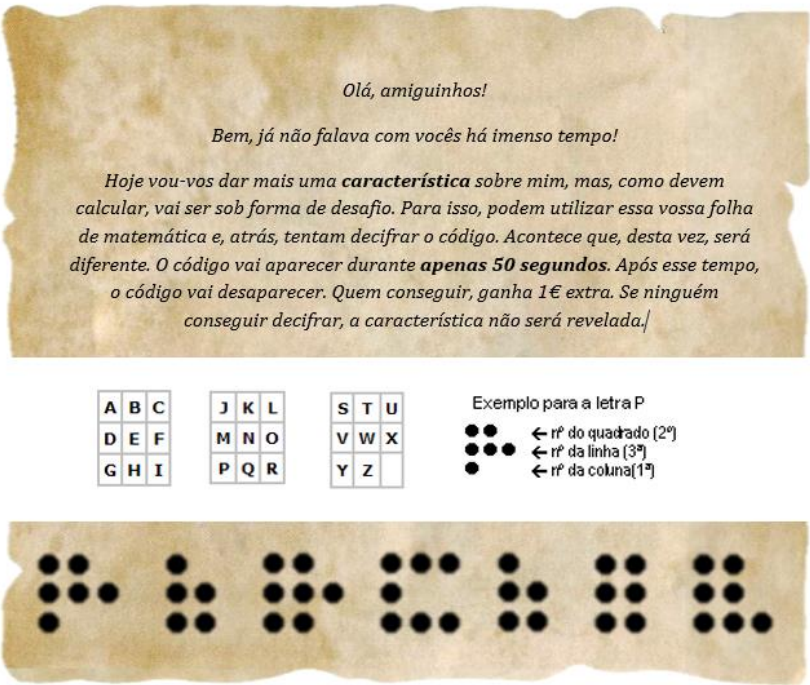


Figura 67 – Exemplo de um desafio, enquadrado já na política do plano de gastos (de acordo com o projeto desenvolvido) enviado pelo Balú.



Figura 68 – Exemplo de uma mensagem (desafio) do cofre.
"Desta vez demorei mais tempo do que nos outros". C.S.

Olá, Prof. Cristina!

Sei que não me conhece e que não está à espera desta mensagem. Para já não lhe vou dizer quem sou porque ainda não tenho coragem. Talvez com o tempo me venha a conhecer melhor! Darei notícias muito brevemente.

Tenha um excelente resto de dia!

Beijinhos,

B.

PS: Sou amigo dos seus estagários, mas eles nem sonham que eu lhe estou a escrever. Pode ler esta carta aos seus meninos, mas sem eles estarem presentes porque quero ser eu a contar-lhes.

Figura 69 - Papel com mensagem do Balú para a Professora, entregue por uma auxiliar, na sala de aula. Este foi o primeiro contacto com o Balú que, na altura, ainda só revelava a primeira letra do seu nome.

“Agora estou oficialmente curiosa” - Professora Cooperante

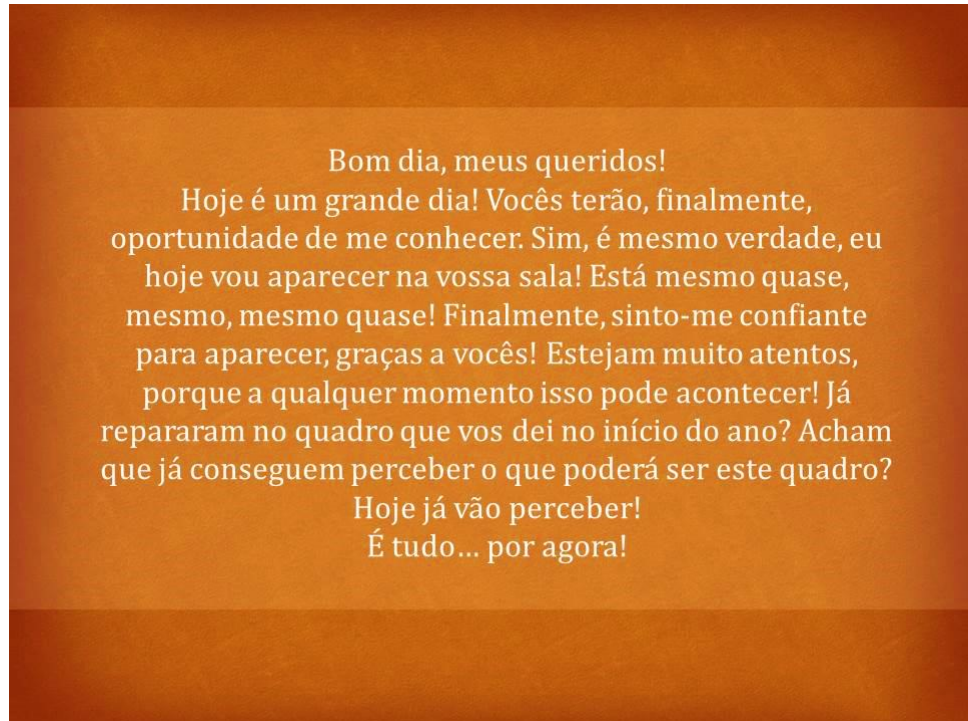


Figura 70 – Exemplo de mensagem alerta (*datashow*).



Figura 71 – Fase final do quadro. Nesta fase, o mesmo encontrava-se quase preenchido com imagem a preto e branco, indicando estar na parte colorida.

Aparecimento do Balú:



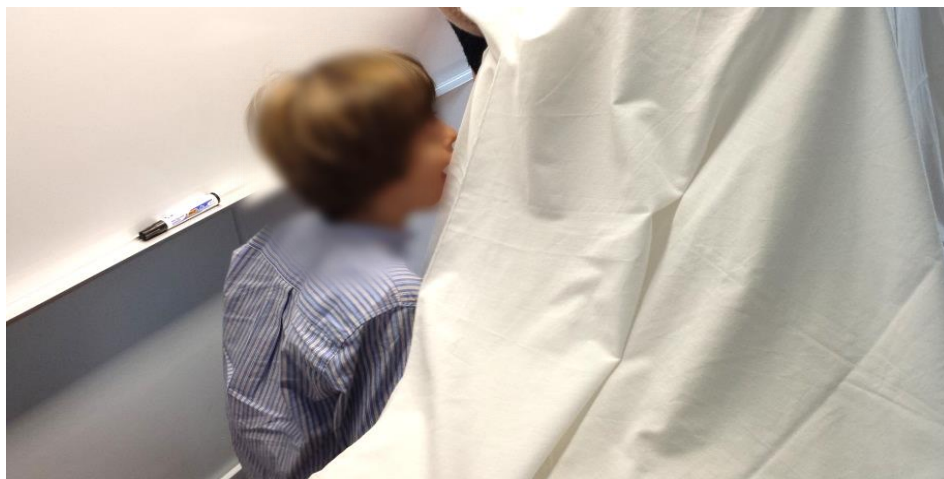


Figura 72 – Dia do aparecimento do Balú (reações). “Eu não acredito!” M.V.; “Até estava a tremer quando o fui ver! Não estava à espera!” G.D.; “Que fofinho!” T.G.



Figura 73 – Reação da professora cooperante ao ver o Balú pela primeira vez.



Figura 74 – Balú, o coelho.

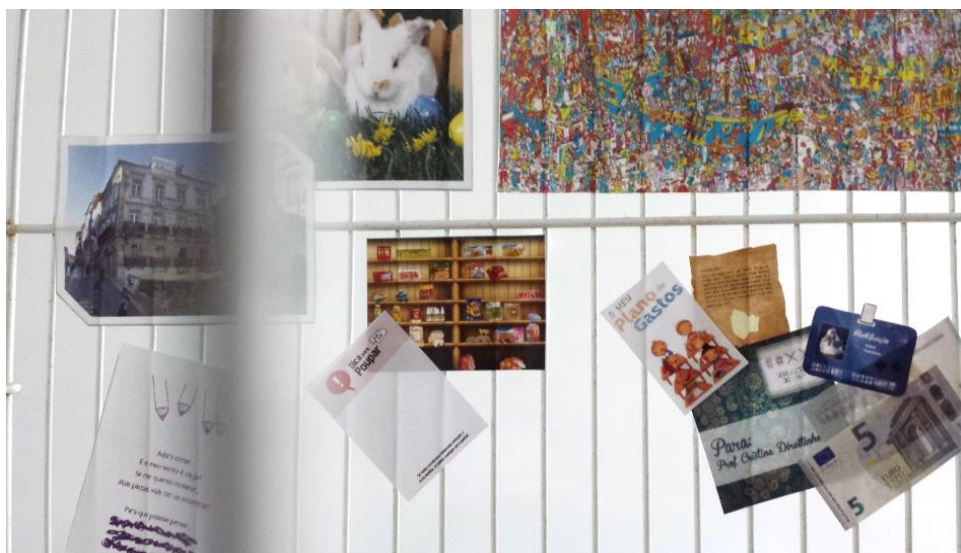


Figura 75 – Gaiola do Balú, ornamentada com elementos simbólicos de alguns momentos experienciados ao longo do estágio supervisionado. “Estão na gaiola algumas atividades que fizemos! Até me lembro desta do ladrão!” M.A.



Figura 76 – Balú, numa nova – e maior – gaiola, decorada com mensagens dos/as alunos/as.

É de referir que foi com o maior agrado que, mesmo após a nossa saída do centro de estágio, o Balú continuou, permutando de casa todos os dias. A escolha é moderada pela professora cooperante que, tendo em conta os desempenhos da turma, seleciona um/a aluno/a para o levar para casa. Para tal, foi pedido um consentimento aos/às pais/mães neste sentido, ao qual todos/as responderam afirmativamente.

Numa visita surpresa da nossa parte ao centro de estágio, percebemos que, dado o crescimento exponencial do Balú, uma outra gaiola foi empregada, com maiores dimensões, servindo a anterior apenas como transporte para as casas dos/as alunos/as.

Para além disso, no que diz respeito à limpeza e tratamento do Balú, a professora cooperante e todas as auxiliares tomaram responsabilidade nesse sentido, para a possível permanência do Balú na escola.

Apêndice 15

Jogos



Figura 77 – Amostra do jogo “As Adivinhas da Francelina”. Quando os/as alunos/as acreditavam saber a resposta das diversas rimas, levantavam o dedo e, ao nosso sinal, respondiam.

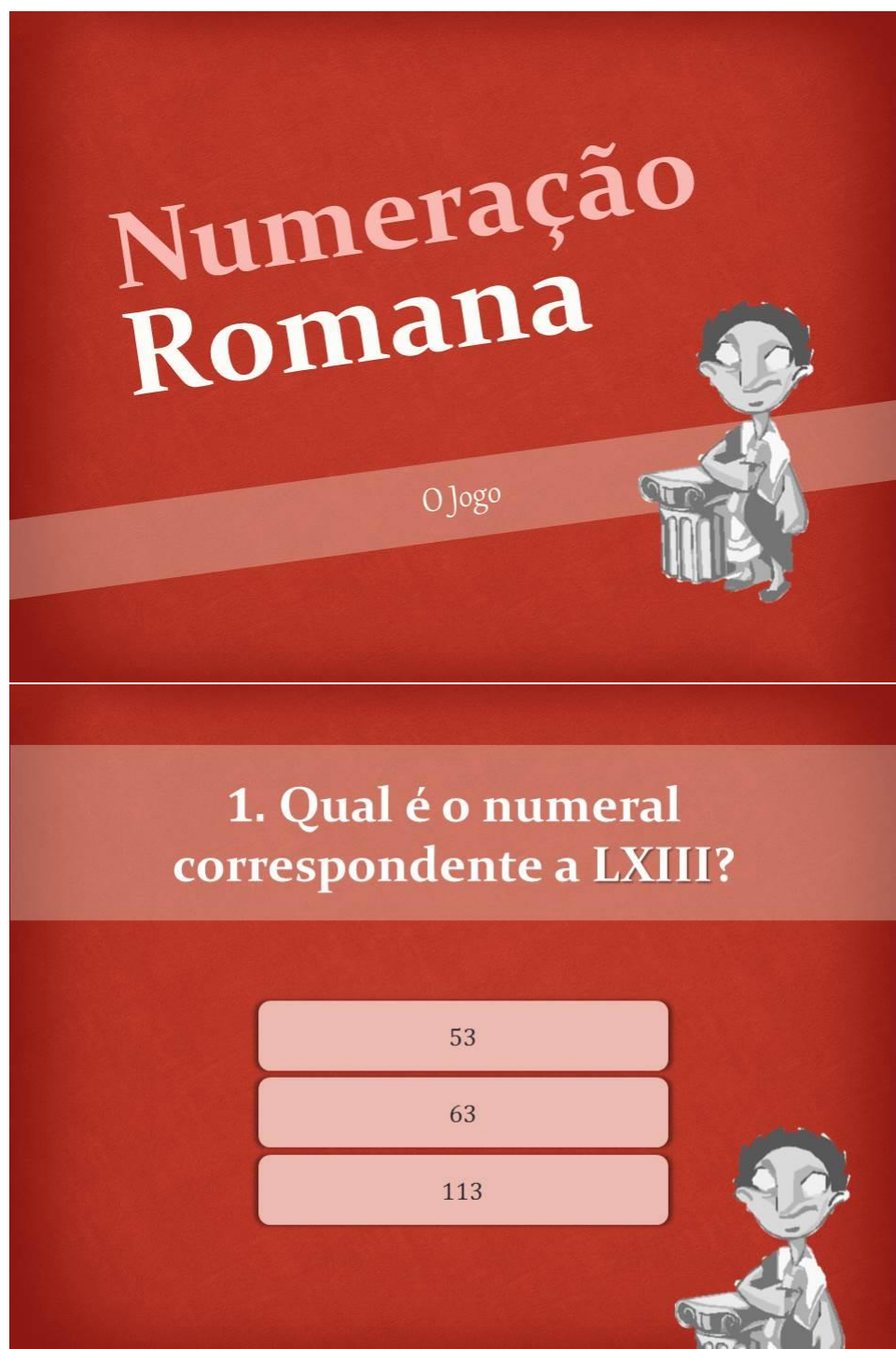


Figura 78 – Amostra de um jogo sobre Numeração Romana. Quando os/as alunos/as acreditavam saber a resposta, levantavam o dedo e, ao nosso sinal, respondiam.





Figura 79 – Amostra do “Jogo da Glória”. Este jogo foi realizado em pequenos grupos, sendo que cada cor correspondia a uma área curricular.

Exemplos de perguntas do “Jogo da Glória”:

Português: Enumera cinco palavras agudas; Indica se a seguinte palavra é variável ou invariável: “de”; Qual o tipo de frase presente na expressão seguinte: “Chega aqui, Joana.”

Matemática: $4 \times 8 + 12$; O número: 15 486 150 tem quantas classes?; No número 52 812, qual é o algarismo das dezenas de milhar?; Indica quatro múltiplos de 7; O que são pontos equidistantes?

Estudo do Meio: Quantos distritos tem Portugal continental? O António nasceu no Brasil. Qual é a sua nacionalidade?; O que significa a cor vermelha, na bandeira de Portugal? Os teus avós paternos são pais de quem?

The image shows a screenshot of the 'Quem Quer Ser Milionário' game interface. It features a prize ladder on the right side with 15 levels, each with a corresponding amount in Euros. The ladder is as follows:

15	●	1,000,000 €
14	●	500,000 €
13	●	250,000 €
12	●	125,000 €
11	●	64,000 €
10	●	32,000 €
9	●	16,000 €
8	●	8,000 €
7	●	4,000 €
6	●	2,000 €
5	●	1,000 €
4	●	500 €
3	●	300 €
2	●	200 €
1	●	100 €

Below the ladder, there is a question: "Qual das seguintes opções corresponde à leitura do número 29 860, por classes?" (Which of the following options corresponds to the reading of the number 29,860, by classes?). The question is presented in a dark box with white text. Below the question, there are four options (A, B, C, D) in light blue boxes, each with a speaker icon. The options are:

- A: vinte e nove milhões, oitocentas e sessenta unidades
- B: vinte e nove milhares, oitocentas e sessenta unidades
- C: duas mil, novecentas e oitenta e seis dezenas
- D: vinte e nove milhões, oitocentas e sessenta mil

At the bottom left, there is a "50:50" icon and a "Call" icon. At the bottom right, there is a "Help" icon and a "Quit" icon.

Figura 80 – Amostra do “Quem Quer Ser Milionário”. Para a realização deste jogo foram utilizados os instrumentais oficiais da versão televisiva, para criar um ambiente mais realista. “Gostei de todos os jogos, mas este foi o mais giro!” M.M.

Apêndice 16

Experiências: Modelo

Visto não ser plausível a apresentação de todos os diapositivos referentes a todas as experiências realizadas, segue um exemplo. Todas as experiências eram realizadas num local que permitisse a visualização da mesma por todos e eram acompanhadas por uma ficha, para anotações, procedendo sempre, antes da experiência iniciar, a uma estimativa do que julgavam ir acontecer e, posteriormente, a confirmação das respostas.

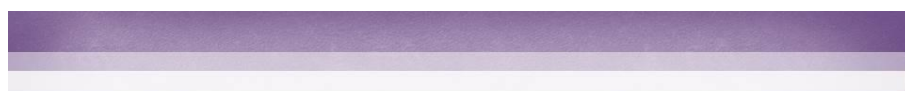




Figura 81 – Exemplo do passo-a-passo patenteado aos/às alunos/as durante a experiência “Transparente, Opaco e Translúcido”. Sempre que as imagens conferissem o resultado da experiência, eram, naturalmente, apenas reveladas após a visualização real do mesmo.
“Por mim fazíamos experiências todos os dias!” A.V.

3º B

ESTUDO DO MEIO: PASSA A LUZ?

Nome:

Data:

TRANSPARENTE, OPACO E TRANSLÚCIDO

QUESTÃO-PROBLEMA

☞ Todos os materiais deixam passar a luz?

PREVISÃO:

Assinala com um X os objetos que achas que deixam passar a luz, mesmo quando os objetos abaixo indicados se encontram à sua frente. Justifica a tua resposta.

	Vejo o objeto nítido. (Transparente)	Vejo o objeto pouco nítido. (Translúcido)	Não vejo o objeto. (Opaco)
Folha de acetato			
Folha de cartão			
Pedaço de tecido			
Tábua			
Vidro			

MATERIAL:

- Afia colorida
- Tábua
- Folha de acetato
- Vidro
- Folha de cartão
-
- Limalha de ferro
-
- Pedaco de tecido



COMO FAZER:

- 1.º Coloca a afia colorida no parapeito da janela.
- 2.º Vai colocando os materiais indicados à frente da afia.

O QUE OBSERVO:

Responde novamente às questões iniciais, colocando uma cruz na opção correta, e compara. Justifica as tuas respostas com o que verificaste ao realizares a experiência.

	Vejo o objeto nítido. (Transparente)	Vejo o objeto pouco nítido. (Translúcido)	Não vejo o objeto. (Opaco)
Folha de acetato			
Folha de cartão			
Pedaco de tecido			
Tábua			
Vidro			

CONCLUSÃO:

Os materiais transparentes _____ passar toda a luz. Os materiais _____ deixam passar alguma luz e os materiais _____ não deixam passar a luz.

Figura 82 – Suporte escrito acompanhante da experiência “Transparente, Opaco e Translúcido”. Todas as experiências seguiam, com as alterações necessárias, este exemplo.

Apêndice 17

Bélgica: Kortrijk



Olá, minha turma querida, minha Professora Cristina e Paulo!

Como estão? Nem imaginam as saudades que tenho vossas! Tenho imensas e não vejo a hora de vos ver a todos! Por aqui, está tudo bem! Está a ser uma experiência única, cheia de experiências enriquecedoras que me estão a fazer aprender muito. Vou-vos mostrar umas fotografias! Sabiam que visitei escolas do 1.º Ciclo? Vou vos enviar uma fotografia de uma delas, para verem como são diferentes!



Tenho outra novidade! Houve um dia que nevou aqui! Foi muito bonito! Deixo-vos também, aqui, uma fotografia! Deixo-vos algumas fotografias da cidade de Bruges, que visitei no sábado! É uma cidade linda! Vejam só! Um beijinho muito grande da vossa estagiária e amiga!

Figura 83 – Exemplo de uma mensagem enviada da Bélgica.
“Já temos saudades dela e ainda só passou uma semana!” A.B.

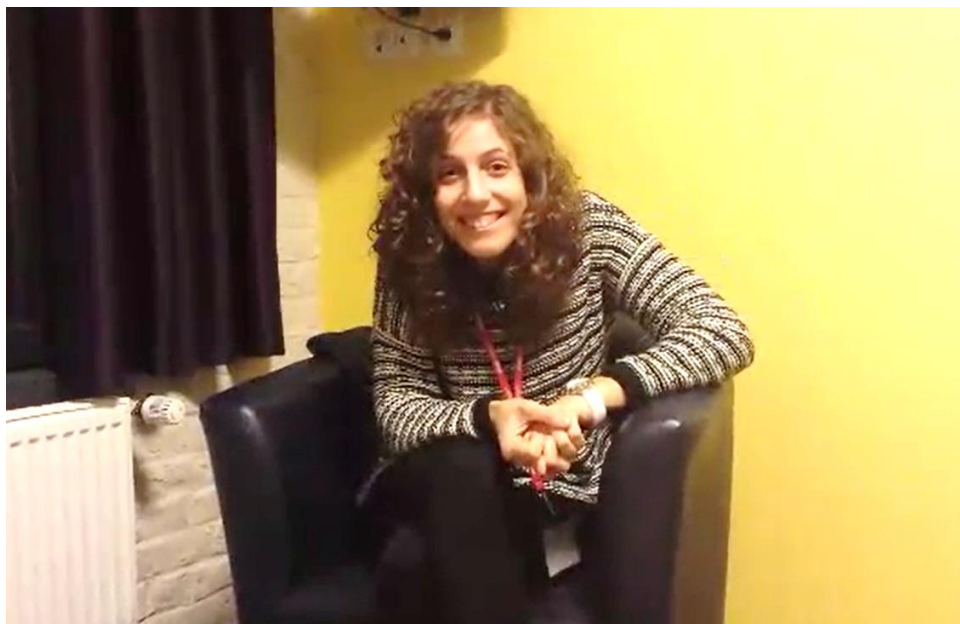


Figura 84 – *Printscreen* do vídeo enviado pela minha colega de estágio, aquando da sua ida ao Programa Intensivo de Erasmus, na Bélgica.

Apêndice 18

Projeto “Poupar para Ganhar”



Figura 85 – Nota, de grandes dimensões, que surgiu em sala de aula.
“Esta nota de 5€ deve valer mais que as outras porque é maior.” B.M.

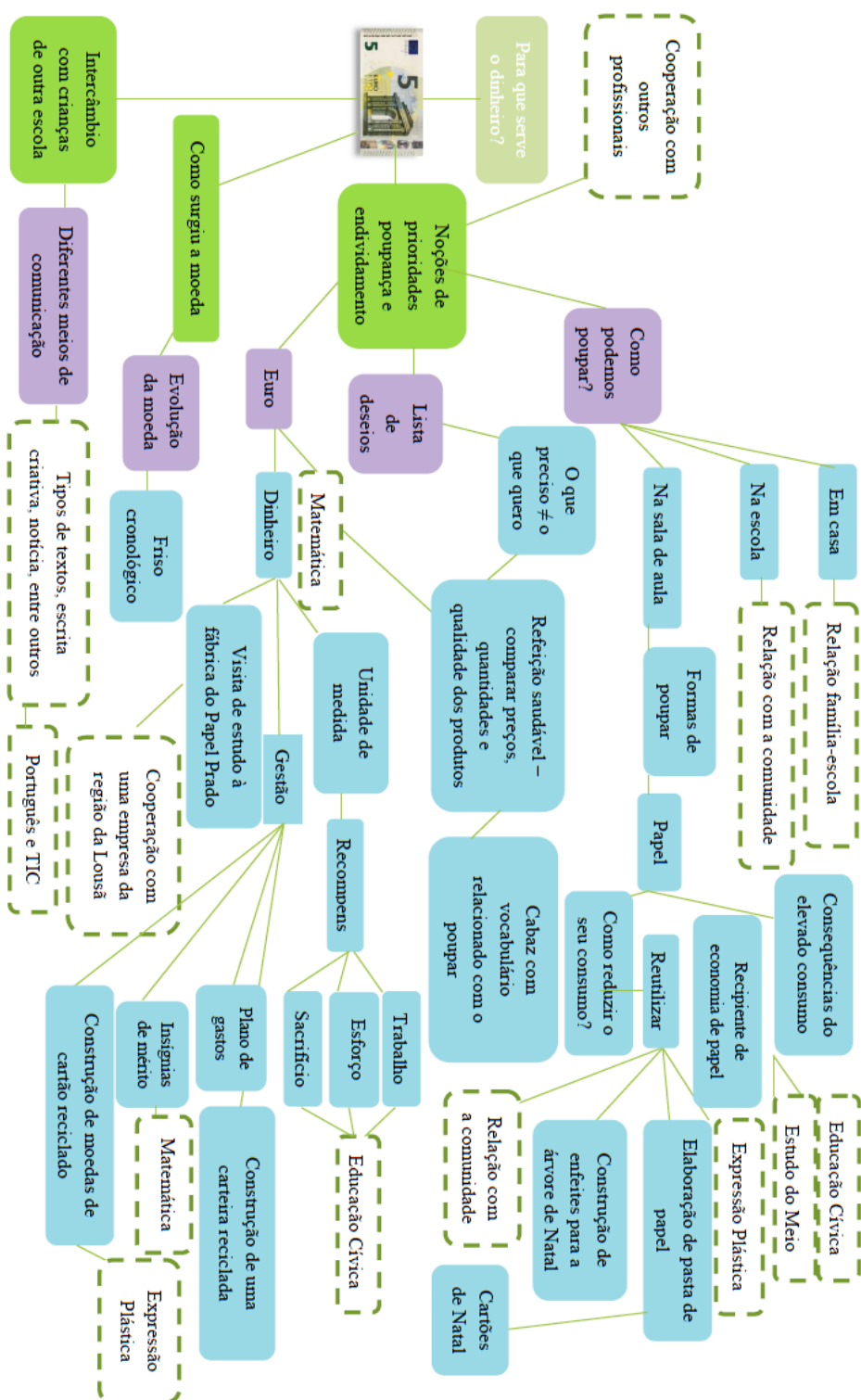


Figura 86 – Teia inicial, em suporte digital.

Percurso do Balú:

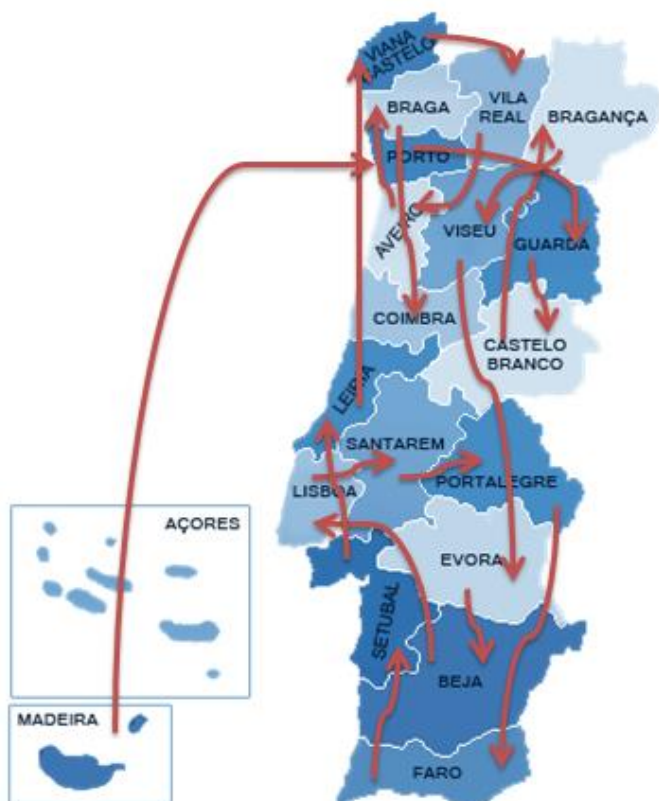


Figura 87 – Mapa de Portugal com um percurso assinalado, feito pelo Balú. Esta atividade surgiu a propósito de calcular os gastos que o Balú tinha feito numa viagem, dando os dados referentes ao dinheiro empregue na alimentação, combustível e estadias. Esta tarefa adveio com o fim de perceber o que poderia ter evitado gastar e que outras formas de poupança poderiam ter sido utilizadas pelo Balú, de forma a proporcionar uma experiência mais economizadora.

“Nunca pensei que se gastasse tanto dinheiro em combustível!” T.G.

Loja Virtual:

Esta atividade merece um destaque especial pela sua adaptação a outras experiências que se queiram proporcionar. Surgiu a propósito de o Balú ter que ir fazer compras para se conseguir alimentar convenientemente durante um dia inteiro. Assim, num primeiro momento, foi patenteado aos/às alunos/as a seguinte loja virtual, sem os preços assinalados. Assim, não tendo um limite orçamental, e sem acesso aos preços, os/as

alunos/as, numa tabela, registaram as quantidades e os produtos que entendiam ser necessários. Após o antedito, foram mostrados os preços (reais, baseados na informação indicada no *sítio online* de um hipermercado) e feitas as contas. Foi especialmente interessante para trabalhar e abordar questões relacionadas com o comprar por impulso ou por necessidade.

Numa outra sessão, e tendo em conta o que foram aprendendo sobre as compras por impulso, realizaram a mesma tarefa mas agora com cuidado especial, já que tinham acesso aos preços. É de referir que houve uma nítida melhoria da primeira para a segunda versão.



Figura 88 – Loja virtual, sem preços assinalados. Cada um dos produtos foi produzido com recurso ao *software* Adobe Photoshop para lhes conferir mais realismo visual, nomeadamente às sombras superiores esquerdas e no topo. Posteriormente, e com o intuito de se poder reutilizar esta loja, cada um dos produtos é amovível, uma vez que o *design* conjunto foi trabalhado e editado no *software* Microsoft PowerPoint.

COMPRAS: 1 pacote de bolachas 2 caixas de douradinhos de 10 1 pacote de arroz 1 pacote de gomas 2 caixas de iogurte 1 pacote de massa 1 caixa de ovos TOTAL: 15,86€	 3 pacotes de massa 2 pacotes de arroz 1 pacote de bolachas 3 alfaces 3 azeites 4 queijos 5 iogurtes 6 pacotes de gomas 7 caixas de douradinhos de 10 8 sacos de batatas 9 bifes 10 pizzas 2 óleos 6 sacos de pão TOTAL: 233,33€
---	--

Figura 89 – Exemplo dos primeiros registos das compras dos/as alunos/as na loja virtual. À esquerda, o registo da criança que efetuou um total de compras mais barato e à direita o mais dispendioso. “Se pudesse voltar atrás tinha mais cuidado. Os hambúrgueres e os douradinhos são caros!” B.S.

Mural da Poupança:



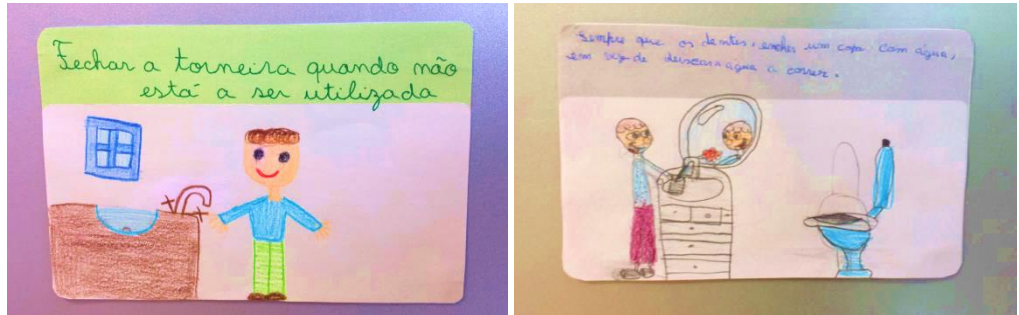


Figura 90 – Exemplos de dicas de poupança, afixados posteriormente num mural. Em grande grupo, debateram-se diferentes formas de poupar. A ideia se realizar esta atividade surgiu a propósito de um texto, do manual de Português, que tratava, precisamente, dicas para poupar durante o ato de poupar. Assim, alargou-se o campo de poupança e cada aluno/a ilustrou uma dica (sempre que possível, a sua, isto é, a sugerida por ele durante a discussão e anotação).

Distribuição de prendas e mural natalício:



Figura 91 – Processo de reciclagem do papel em sala de aula, fruto da recolha – numa caixa para esse feito – de papel inutilizado ao longo das semanas anteriores.

Esta atividade surgiu a propósito da época natalícia, em que se decidiu utilizar o papel que se andava a colocar numa caixa para esse efeito e criar uma prenda, a oferecer, posterior e aleatoriamente, a um colega da turma. No entanto, aquando da confeção da prenda, não se sabia ainda o destinatário de cada um. Dado que a professora cooperante tinha já por hábito guardar muito do material que pudesse ser, de alguma forma, reutilizado. Assim, para além do papel reciclado, reutilizaram-se paus de gelado para servir como marcador de livros, ornamentando-os com marcadores coloridos e plasticina.

Ainda neste sentido, criou-se um mural de Natal, decorado igualmente com mensagens pessoais, símbolos clássicos do Natal (com o máximo de material reutilizado possível) e a árvore de Natal, construída a partir de caixas de ovos que os/as alunos/as trouxeram de casa.



Figura 92 – Criação e ornamentação do cartão de Natal, com quadras e mensagens.
 “Eu vou fazer a minha muito bem porque não sei a quem vai calhar!” A.B.



Figura 93 – Elaboração e produto final dos marcadores de livros.



Figura 94 – Entrega das prendas ao/à amigo/a secreto/a. O sorteio dos nomes dos destinatários a quem oferecer as prendas foi aleatório. “Calhou-me mesmo quem eu queria!” G.D.





Figura 95 – Criação da árvore de Natal com caixas de ovos e decoração do mural com mini Pais Natais (feito a partir de restos de folhas de lustres, algumas delas rasgadas, a partir das quais se fez um *origami*), estrelas (com o interior das caixas de leite escolar) e ainda, utilizando restos de jornais, um título “Boas Festas” a partir de sobras de jornais, excedentes de outra atividade anterior.

Mural do “Dia dos Reis”:





Figura 96 – Elaboração e apresentação do mural do “Dia dos Reis”. A base dos bolos-reis foi feita a partir de sobras de cartão e ornamentada posteriormente com excedentes de cartolinas coloridas e farinha, para dar um aspeto mais realista.

Mundo Ideal versus Desflorestação:

Dada a impossibilidade de se ir a uma fábrica de papel por questões económicas e burocráticas, optou-se por não descurar este processo e apresentá-lo sob formato de vídeo – adaptado às crianças, da coleção “De onde vem?”, exibida na TV-Escola Brasil – e de um outro, de animação, que tratava a desflorestação.

Assim, a partir dos mesmos, e após uma discussão coletiva sobre o tema, criou-se um Mundo em que, em metade prevalecia “um olhar pelo Mundo Ideal” e no outro “um olhar pelas consequências da desflorestação”. Assim, em trabalho de pares, cada um tratou um dos lados.





Figura 97 – Elaboração e produto final do mural, com as devidas porções posicionadas no globo ambiental.



Figura 98 – Printscreens do vídeo “De onde vem o Papel?” visionado através do sítio online do Youtube.



Figura 99 – *Printscreens* de um vídeo de animação que aborda a desflorestação, visionado através do *sítio online* do Youtube.

Apêndice 19

Múltiplas Mentes e o Poder de uma Articulação Cooperativa

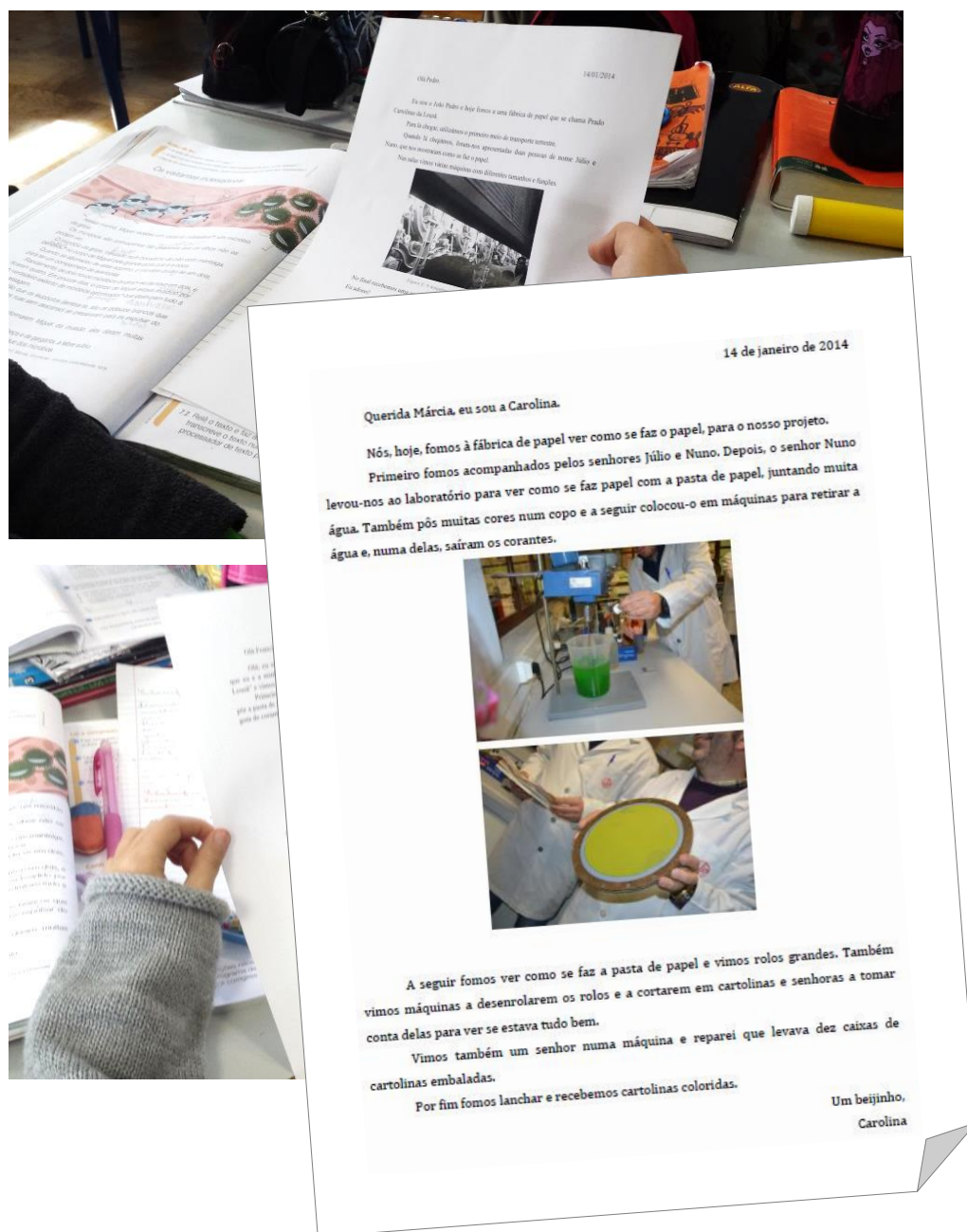


Figura 100 – Exemplo de carta recebida pela escola parceira. Cada aluno/a da turma recebeu uma carta individual de um outro, a contar o que tinham aprendido na fábrica do papel.



Figura 101 – *Printscreen* do vídeo de apresentação da escola parceira.
“Eles também são do 3.º B!” F.C.



Figura 102 – *Printscreen* do vídeo de apresentação da nossa escola.

Apêndice 20

Avaliação do Projeto: Alunos/as

3º B

AVALIAÇÃO DO PROJETO: "POUPAR PARA GANHAR"

Nome:

Data:

1. Completa a tabela.
1. Completa a tabela.

O que mais gostei de fazer	O que menos gostei de fazer

2. Pinta o círculo, consoante a avaliação que fazes do projeto desenvolvido.

1

2

3

4

5

1=NÃO GOSTEI NADA 2=NÃO GOSTEI 3=GOSTEI POUCO 4=GOSTEI 5=GOSTEI MUITO

Figura 103 – Modelo da ficha de avaliação do projeto.

Apêndice 21

Álbum de Recordações e Caricaturas





Figura 104 – Amostra do álbum de recordações oferecido à turma.



Figura 105 – Exemplo das caricaturas feitas. Cada linha destas caricaturas foi desenhada, manualmente, no *software* Adobe Photoshop. Deixou-se uma faixa da zona dos olhos, por facilitar o reconhecimento do/a aluno/a.

Apêndice 22

Plano de Gastos



Figura 106 – Criação de moedas e notas pelos alunos. Alguns continuaram a fazer mais em casa, pedindo aos/às pais/mães para lhes mostrarem moedas e/ou notas reais. Na sala, foram projetadas fotografias das frentes e versos de cada moeda e nota.



Figura 107 – “Banco” da turma. Os alunos, quando atingiam determinadas quantias, nos dias destinados para isso, poderiam fazer trocas (geralmente de moedas para notas).

“Já tenho 5€, posso trocar estes todos por uma nota?” D.S.



Figura 108 – Medalhas de excelência e de mérito. As medalhas de excelência foram entregues no final do ano e dependeram do rendimento total final. Assim, apenas os três alunos/as com maior balanço financeiro foram detentores dessas medalhas, em grandes dimensões. A medalha de mérito foi entregue sempre que um/a aluno/a atingisse os 10€. “Vou ser o mais bem comportado para levar a medalha de excelência para casa!” P.C.



Figura 109 – Exemplos de algumas carteiras criadas. Para a elaboração destas, foi pedido que trouxessem, de casa, pacotes de leite e/ou de sumo, de cartão, de forma a poder criar estes modelos. Posteriormente, cada um pôde personalizar a sua.

O MEU Plano de Gastos



Nome: _____

Figura 110 – Capa dos planos de gastos.

Dezembro			
Dia	Ganhos	Gastos	Balanço
2			
3			
4			
9			
10			
11			
16			
17			
18			

Janeiro			
Dia	Ganhos	Gastos	Balanço
6			
7			
8			
13			
14			
15			
20			
21			
22			

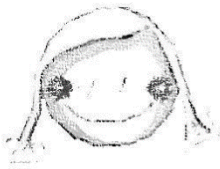


Figura 111 – Exemplo da ficha a preencher, no plano de gastos.

Medalhas de Mérito



Figura 112 – Folha onde são colocadas as medalhas de mérito, à medida que as vão recebendo. Estando em marca de água, quando recebem, colam por cima, validando, assim, a medalha.

Comportamento
Muito bom comportamento (não tem o nome no quadro): 1€ Por cada nome no quadro: - 0,50€
Notas
SMB (Satisfaz Muito Bem): + 2€ SB (Satisfaz Bem): + 1€ S (Satisfaz): + 0,50€ SP (Satisfaz Pouco): Não recebe nada NS (Não Satisfaz): Não recebe nada NSF (Não Satisfaz Fraco): Não recebe nada
Atribuição de moedas
Quando atingir 10€ recebe uma medalha de mérito Quando receber 10 medalhas de mérito recebe uma insígnia de mérito de ouro

Tabela 2 – Regras estabelecidas coletivamente com os alunos.

Apêndice 23

Músicas

Música Original “Comer de Tudo”:

Esta música foi criada ainda na fase de observação, aquando do “Dia da Alimentação”. Aproveitou-se a dinamização de uma sessão para, no fim do dia, consolidar algumas ideias.

Acordes Universais: C G D A

Muito alimentos eu devo comer,

Para ter saúde e poder crescer!

Muitas vezes nem sempre caiem bem,

Frutas e legumes é que fazem bem!

Ups, ups, ups ups-ah, com a roda vamos lá!

Ups, ups, ups ups ups-eh, comer de tudo, ah pois é!

Para eu ter força, leite vou beber,

Carne, peixe e ovos também vou comer!

Façam como eu, prestem atenção,

Refeições variadas, não podemos dizer não!

Ups, ups, ups ups-ah, com a roda vamos lá!

Ups, ups, ups ups ups-eh, comer de tudo, ah pois é!



Figura 113 – Representação icónica da música “Comer de Tudo”.

Ida ao Pediátrico:



Figura 115 – Ida ao Hospital Pediátrico no estágio em educação pré-escolar, com momentos de canto e entrega de prendas (arte).

Cantar as Janeiras:



Figura 116 – Ida a outras salas do estágio do 1.º CEB, no “Dia dos Reis”, a cantar a música tradicional das Janeiras (de Zeca Afonso). “Nunca tínhamos feito isto! Vamos também às salas lá em baixo!” P.P.

Desenhar a música:

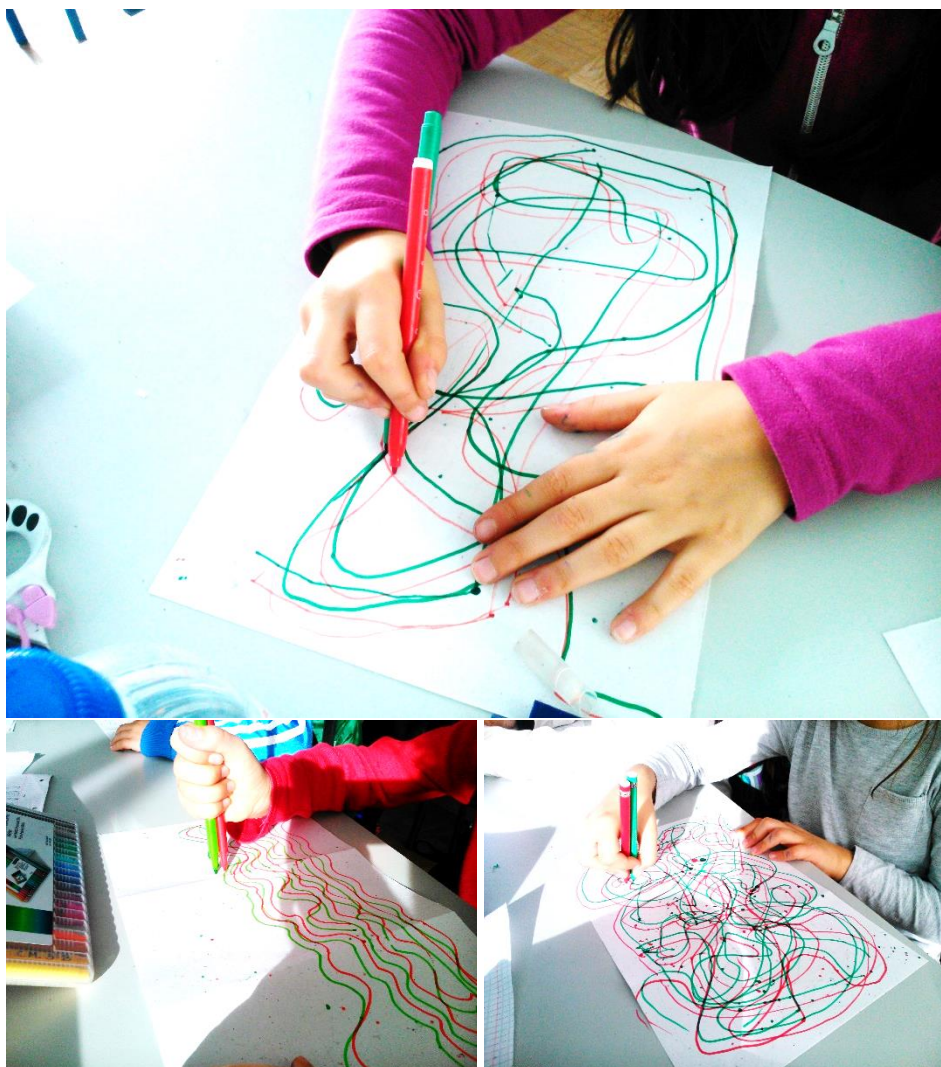


Figura 117 – Desenhar a música. Para a confeção de uma caixa de suporte para conter o bolo-rei, os alunos, ao som de duas músicas (clássicas) diferentes, desenharam, em cada um dos versos da folha – e com duas canetas aglutinadas – a sensação que determinada música lhes proporcionava.

“Como esta música era calma fiz tipo as ondas do mar!” D.S.

“Está música parece uma confusão! Faço «risalhadas»!” A.S.

SECÇÃO C

Investigação

Apêndice 24

Questões Orientadoras

Seguem-se as questões orientadoras das entrevistas realizadas, sendo que, naturalmente, a complexidade de vocábulos utilizados em ambos os contextos diferiu, bem como a alteração de “Jardim de Infância” para “escola”, no caso do 1.º CEB.

- 1.^a: Porque é que vens ao JI?
- 2.^a: Porque é que achas importante vir ao JI?
- 3.^a: O que costumavas fazer no JI?
- 4.^a: O que gostas mais de fazer no JI?
- 5.^a: O que gostas menos de fazer no JI?
- 6.^a: O que achas que os outros meninos gostam mais de fazer no JI?
- 7.^a: O que achas que os outros gostam menos de fazer no JI?
- 8.^a: Quem é que achas que manda no JI?

Apêndice 25

Transcrição Entrevistas Modelo

Educação Pré-Escolar:

A **laranja** encontram-se as questões principais e a **azul** as questões intermédias, que surgiram aquando da entrevista, tendo variado conforme as respostas das crianças. É de relembrar que as entrevistas foram realizadas a pares. Eis um exemplo:

1.^a: Porque é que vêm ao JI?

M – Para aprender!

- Para aprender o quê?

M – A pintar.

- E tu, J?

J – Para brincar!

- Acham a escolinha importante?

M – Sim.

J – Sim.

2.^a: Porque é que achas importante vir ao JI?

M – Porque os pais trabalham!

- E só vens ao JI porque os pais trabalham?

M – Não, venho para aprender também.

- E o que é que vocês aprendem no JI?

M – A meter tintas nas taças.

J – Aprendemos músicas e falamos de coisas importantes.

- Por que achas que não ficas em casa e vens ao JI?

J – Porque gosto de estar na escola.

M – Porque é melhor estar na escola.

3.^a: O que é que costumam fazer no JI?

J – Brincar.

- Brincam a quê?

J – Andamos no escorrega, corremos...

M – Jogamos às escondidas e à apanhada!

- E mais?

J – Andamos nos baloiços.

M – E também brincamos na areia.

4.ª: O que gostas mais de fazer no JI?

M – Gosto mais de fazer coisas divertidas.

- Que coisas?

M – Ginástica e piscina.

- E tu, J?

J – Pintar e desenhar.

5.ª: O que gostas menos de fazer no JI?

J – Correr!

- Porque gostas menos de correr?

J – Porque transpiro e fico toda suada.

- E tu, M?

M – Não há nada.

6.ª: O que achas que os outros meninos gostam mais de fazer no JI?

J – Brincar.

- Brincar a quê?

J – Andar nos escorregas.

M – Nos baloiços e jogar à apanhada.

7.ª: O que achas que os outros gostam menos de fazer no JI?

J – Trabalhar.

- Trabalhar em quê?

J – Fazer coisas difíceis.

M – Não sei.

- Achas que não há nada que os outros meninos não gostem de fazer?

M – Não sei.

8.ª: Quem é que achas que manda no JI?

J – Os estagiários.

- E tu, M?

M – A Dulce e a Fernanda.

Ensino do 1.º CEB:

A **laranja** encontram-se as questões principais e a **azul** as questões intermédias, que surgiram aquando da entrevista, tendo variado conforme as respostas das crianças. É de relembrar que as entrevistas foram realizadas a pares. Eis um exemplo:

- Como sabem, estamos quase a terminar o nosso curso, falta-nos acabar um trabalho muito importante e para isso precisamos muito da vossa ajuda. Vamos ter aqui uma pequena conversa, para nós percebermos a vossa opinião sobre algumas coisas relacionadas com a escola.

1.ª: Porque é que tu vens à escola?

R - Para aprender coisas.

- **Que coisas?**

R - Para fazermos quando formos maiores.

- **Explica melhor o que queres dizer com isso.**

R – Aprendemos coisas que nos vão dar jeito quando crescermos.

- **Muito bem e mais? Porque vens à escola?**

R - Para nos educar.

A- Para nós aprendermos mais, estarmos sempre a aprender para não ficarmos sem conhecimento e para aproveitarmos bem a escola.

- **Muito bem! Como podes aproveitar bem a escola? O que queres dizer com isso?**

A - Conhecermos amigos...

- **Muito bem! Achas que ter amigos é importante?**

A – Sim, porque mais vale ter um amigo do que ter nenhum.

R – Também concordo. Os amigos estão sempre no nosso lado quando precisamos deles.

2.ª: Porque achas importante vires para a escola?

A – Porque podemos conhecer coisas muito boas.

- Que coisas?

A – lugares novos, visitas de estudo.

- Porque é importante ires a visitas de estudo e lugares novos?

A – para conhecer melhor outros sítios.

- E tu R, o que achas? Porque achas que é importante vir à escola?

R - Porque em vez de ficarmos em casa, vimos para a escola para aproveitar o dia. Estar em casa é aborrecido.

- O que é que a escola te pode dar? O que te dá de importante?

R – Conhecimento

- É importante o conhecimento?

R – Sim, porque conseguimos falar de vários temas.

3.ª: O que é que costumás fazer na escola?

R – Brincar à bola, aprendo quase toda a matéria, coisas novas .

A – Jogar à bola e aprender também...

- No recreio só jogam à bola?

R – Também brincamos à apanhada!

A – Na sala também fazemos trabalhos de expressão plástica.

R – Também há coisas na escola que nos ensinam que podemos ensinar aos nossos colegas.

4.ª : O que é que gostas mais de fazer na escola?

A – Jogar à bola.

- Não há mais nada que gostes de fazer?

A – E aprender.

- O que gostas mais de aprender?

A – Estudo do Meio.

- E tu, R?

R – Aprender tudo o que é de estudo do Meio.

- E mais? O que gostas mais de fazer?

R – Jogar à bola.

- Se tivessem que escolher entre aprender e brincar o que preferiam?

A – Aprender.

R – Aprender.

- Então vocês preferem aprender do que brincar?

R – Sim.

A – Sim.

5.ª: O que é que gostam menos de fazer?

R – De saltar à corda e de aprender português às vezes.

A – Não há nada que não goste.

- Gostas de fazer tudo na escola?

A – Sim, gosto.

6.ª: O que acham que os outros meninos gostam mais de fazer na escola?

A – Brincar!

- Achas que gostam mais de brincar? Mais alguma coisa?

A – Aprender, se calhar...

R – Gostam mais de saltar à corda...

- Mais alguma coisa?

R – Brincar.

7.ª: E menos? O que acham que os vossos colegas gostam menos de fazer?

R – Ficar de castigo.

A – Também concordo.

8.ª: Quem é que acham que manda cá na escola?

A – Todos...

- Portanto achas que toda a gente manda na escola?

A – Sim, toda a gente manda.

- Mas todos quem?

A – Os alunos, os professores, toda agente da escola.

- Toda a gente, para ti manda, não é? Mas achas que há alguém que mande mais? Ou achas que todos mandam da mesma forma?

A – A diretora.

- Qual é o nome da diretora?

A – A professora Fátima

- E para ti R, quem é que achas que manda cá na escola?

R – Todos em si... em si próprios. Os estagiários, os professores, as funcionárias, a diretora.

- Mas quem manda mais?

R – A diretora

- Como se chama a diretora?

R – Professora Fátima.

- Muito bem... muito obrigada pela vossa ajuda! Vai ser muito útil.

Apêndice 26

Número de Respostas por Categoria: Educação Pré-Escolar

1.ª Pergunta Principal:

Tabela 3 – Número de respostas à pergunta “Porque é que vens ao JI?”.

CATEGORIAS EMERGENTES	N.º DE RESPOSTAS
Gosto do JI	2
Gosto de fazer trabalhos	3
Gosto de aprender (Pintar)	2
Gosto de brincar (correr, fazer jogos e piadas)	8
Gosto de passear	2
Gosto de almoçar	1
Gosto dos meninos	1
Gosto de fazer coisas divertidas (ir ao bosque)	5
A minha mãe inscreveu-me	1
Para trabalhar	1

2.ª Pergunta Principal:

Tabela 4 – Número de respostas à pergunta “Porque é que é importante vir ao JI?”.

CATEGORIAS EMERGENTES	N.º DE RESPOSTAS
Para fazer exercícios do livro.	6
Para brincar (jogar à bola)	7
Para aprender (Aprendemos a meter tinta nas taças, músicas e falamos de coisas importantes)	10
É divertido.	2

Fazemos coisas giras.	3
Fazemos muitas coisas	1
Porque gosto de estar na escola	1
Para não ficarmos burros	1
Para não chatear os pais/mães	1
Não sei	1
Porque é melhor estar na escola	1
Porque os pais/mães trabalham	7
Porque temos de vir à escola	1
Porque é dia de vir	2
Porque não podemos faltar	1

3.ª Pergunta Principal:

Tabela 5 – Número de respostas à pergunta “O que costumas fazer no JI?”.

CATEGORIAS EMERGENTES	N.º DE RESPOSTAS
Pintar	2
Brincar (andar no escorrega, correr, jogar às escondidas, jogar à apanhada, andar nos baloiços, brincar na areia e ir ao bosque)	17
Desenhar	3
Trabalhar (escrever)	8
Jogar	1
Ver livros	1

4.ª Pergunta Principal:**Tabela 6** – Número de respostas à pergunta “O que mais gostas de fazer no JI?”.

CATEGORIAS EMERGENTES	N.º DE RESPOSTAS
Coisas divertidas (ginástica e piscina)	3
Pintar	5
Passear	2
Descobrir	1
Correr	1
Saltar	1
Judo	1
Inglês	1
Ballet	1
Cantar	1
Desenhar	5
Brincar (jogar à bola, correr, saltar, andar no escorrega, nos baloiços, brincar na areia, ir ao bosque)	13
Trabalhar	2

5.ª Pergunta Principal:**Tabela 7** – Número de respostas à pergunta “O que gostas menos de fazer no JI?”.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Nada	6
Brincar com F	2
Pintar com lápis	1
Fazer trabalhos	8

Brincar com os outros	2
Correr	1

6.ª Pergunta Principal:

Tabela 8 – Número de respostas à pergunta “O que achas que os outros mais gostam de fazer no JI?”.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Brincar (andar nos escorregas, nos ba-loiços, jogar à apanhada, ir ao bosque)	15
Pintar	1
Trabalhar	4
Ver livros	1
Desenhar	4
Jogar	1
Mandar recados	1
Não sei	1
Pôr autocolantes	1
Atirar pedras	1

7.ª Pergunta Principal:

Tabela 9 – Número de respostas à pergunta “O que achas que os outros menos gostam de fazer no JI?”.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Trabalhar (fazer coisas difíceis)	8
Nada	2
Não sei	1
Desenhar	2
Dormir	1

Correr	1
Saltar	1

8.ª Pergunta Principal:

Tabela 10 – Número de respostas à pergunta “Quem achas que manda no JI?”.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Educadores/as	8
Estagiários/as	2
Fernanda	7
Dulce	11
Edite	3
Casa do Pessoal	1
Paula	1
Felicidade	3
Madalena	3

Apêndice 27

Número de Respostas por Categoria: Ensino do 1.º CEB

1.ª Pergunta Principal:

Porque é que vens à escola?

Tabela 11 - Categorias emergentes referentes à primeira pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	N.º DE RESPOSTAS
Aprender coisas novas/ ter mais conhecimento	20
Brincar	6

Conhecer novos/as colegas e amigos/as	5
Aprender a ler	2
Aprender a escrever	1
Porque os pais/mães trabalham	1

2.ª Pergunta Principal:

Porque é que achas que é importante vir à escola?

Tabela 12 - Categorias emergentes referentes à segunda pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	N.º DE RESPOSTAS
Fazer amigos/as	2
Saber responder a perguntas de outras pessoas	5
Conhecer lugares novos	1
Brincar	2
Aprender coisas novas/ter mais conhecimento	10
Ensinar os outros	3
Ter uma profissão	3
Não sei	1

3.ª Pergunta Principal:

O que costumavas fazer na escola?

Tabela 13 - Categorias emergentes referentes à terceira pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	N.º DE RESPOSTAS
Trabalhos de Expressão Plástica	4
Trabalhar Matemática, Português e Estudo do Meio	5
Brincar com os/as amigos/as (apanhada, escondida, super-heróis, corridas, múmia, dançar, cantar e	23

jogar futebol)	
Aprender coisas novas	11
Conversar	1
Trabalhar matemática	2
Conhecer novas pessoas	1

4.ª Pergunta Principal:

O que mais gostas de fazer na escola?

Tabela 14 - Categorias emergentes referentes à quarta pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	N.º DE RESPOSTAS
Trabalhar matemática	4
Brincar com os/as amigos/as (apanhada, escondida, corridas e jogar futebol)	7
Trabalhar Matemática, Português e Estudo do Meio	1
Trabalhar Estudo do Meio	6
Aprender coisas novas	7
Arranjar novos/as amigos/as	1
Trabalhar Português	3

A uma pergunta intercalar, baseada entre preferir “brincar” ou “aprender”, 19 de 24 crianças responderam preferir aprender.

5.ª Pergunta Principal:

O que gostas menos de fazer na escola?

Tabela 15 - Categorias emergentes referentes à quinta pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Trabalhar Português	3
Ficar de castigo	10
Aborrecer com os/as amigos	4
Estar à espera da professora	2
Saltar à corda	1
Andar à luta	7
Jogar futebol	1
Estar muito tempo sentado	7

6.ª Pergunta Principal:

O que achas que as outras crianças mais gostam de fazer na escola?

Tabela 16 - Categorias emergentes referentes à sexta pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Brincar (saltar à corda e jogar futebol)	19
Aprender	10

A uma pergunta intercalar, baseada entre preferir “brincar” ou “aprender”, 18 de 24 crianças responderam preferir brincar.

7.ª Pergunta Principal:

O que achas que as outras crianças menos gostam de fazer na escola?

Tabela 17 - Categorias emergentes referentes à sétima pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Ficar de castigo	7
Aborrecer com os/as amigos	4
Não ter ninguém para brincar	2
Não sei	2
Escrever muito	1
Andar à luta	2
Aprender	1
Estar sentado	1

8.ª Pergunta principal:

Quem é que achas que manda na escola?

Tabela 18 - Categorias emergentes referentes à oitava pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Diretora da Escola (sabe o nome e sabe quem é)	12
Diretor do Agrupamento (sabe o nome)	5
Diretor do Agrupamento (não sabe o nome)	3
Diretora da Escola (sabe quem é mas não sabe o nome)	5
Professores/as em cada turma	4
Todos mandam (professores/as, alunos/as, estagiários/as e auxiliares)	2
Auxiliares	2

Apêndice 31

Wordle



brincar
aprender

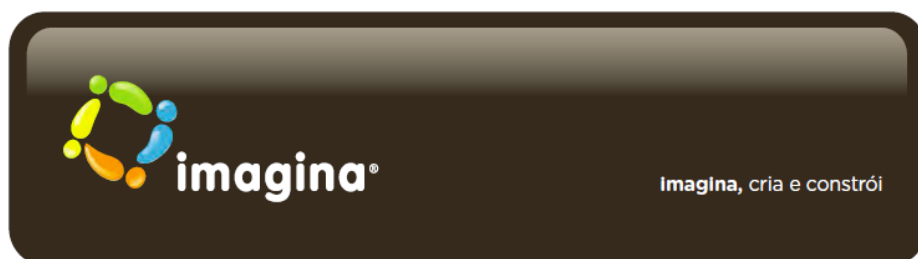
Figura 118 – Análise comparativa à questão “Entre brincar e aprender, o que é que preferes?”. Wordle.com é um *sítio online* que permite a ênfase de determinadas palavras consoante a sua frequência (neste caso, 19 em 24).



aprender
brincar

Figura 119 – Análise comparativa à questão “Entre brincar e aprender, o que é que os/as outros/as preferem?”. Wordle.com é um *sítio online* que permite a ênfase de determinadas palavras consoante a sua frequência (neste caso, 18 em 24).

ANEXOS



COMUNICAR COM SÍMBOLOS

O Comunicar com Símbolos é a ferramenta ideal para escrever texto ilustrado com símbolos, indicado para todos os utilizadores que precisem de desenvolver as suas competências básicas em leitura e escrita e para todos os que usam os símbolos como apoio à comunicação e linguagem.

NÍVEL DE ENSINO	pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	secundário
FAIXA ETÁRIA	3 aos 6	6 aos 10	10 aos 12	12 aos 15	15 aos 18

www.imagina.pt/produtos/comunicarcomsimbolos

COMUNICAR COM SÍMBOLOS

NÍVEL DE ENSINO: todos

FAIXA ETÁRIA: todas as idades

REQUISITOS MÍNIMOS: Windows 2000, XP, Vista e Windows 7

Nº DE LICENÇAS: 2

ÁREA CURRICULAR: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Necessidades Educativas Especiais

Versão de demonstração gratuita



CARACTERÍSTICAS

Texto ilustrado automaticamente com símbolos

Permite escrita inteligente

Inclui mais de 10.000 Símbolos para a Literacia da Widgit (coloridos e preto e branco)

Síntese de voz em Português Europeu (Madalena)

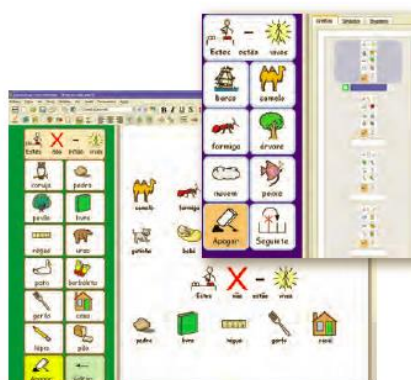
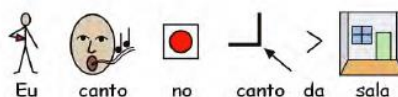
Criação de actividades interactivas fácil e intuitiva

Interface configurável de acordo com as necessidades e capacidades do utilizador

Gestor de Recursos para actualizar e criar listas de palavras/símbolos, incorporando imagens personalizadas, fotografias, símbolos e sons

Pacote adicional com os símbolos SPC

Downloads gratuitos de actualizações de símbolos



POTENCIALIDADES

Símbolos alternativos para a mesma palavra

Diferentes palavras podem ter o mesmo símbolo

Possibilidade de ouvir tudo o que está escrito, com um sintetizador de voz em Português Europeu

Acrescentar as suas próprias imagens e símbolos

Adicionar som aos símbolos e imagens

Construção de ambientes de comunicação dinâmica e interactivos com grelhas interligadas



Tel: (+351) 239 499 230 | Fax: (+351) 239 499 239 | info@imagina.pt | www.imagina.pt

Figura 120 – Ficha técnica do *software* Comunicar com Símbolos®.



Figura 121 – Gráfico *European Paper Recycling* (2013).

European Recovered Paper Council (2012). Paper recycling: Monitoring report 2012. Acedido a 17 de Fevereiro de 2014, em http://www.paperforrecycling.eu/uploads/Modules/Publications/WEB_lowres_Monitoring%20report%202012.pdf