

Agradecimentos

"O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis." (Fernando Pessoa, s/d, citado por Silva, 2004, p. 49)

Ao longo deste *inesquecível* caminho, longo e intenso, foram muitas as pessoas, que por uma ou outra razão, o tornaram mais curto, permeando-o cheio de sentido. Expresso o meu mais sincero agradecimento, apreço e louvor, a todas as pessoas *incomparáveis* que, direta e indiretamente, contribuíram para o seu desenrolar.

À minha inigualável mãe, pela educação e valores transmitidos, pela infinita paciência, tendo-se mantido sempre atenta e presente. À minha madrinha, pelo apoio, auxílio e suas prudentes palavras. À minha eterna avó, pelo amor e por lhe ter sempre prometido que ela viria a presenciar a formação da sua neta. À minha prima Teresa, tia Rosário, tios Abel e Manel e, ainda, ao Luís pela amizade, carinho, compreensão e confiança de sempre.

Ao Leandro, que sempre esteve a meu lado, pela paciência e incentivos proporcionados. Estou grata pelo seu amor, companheirismo, apoio incondicional e por ser um admirador do meu trabalho. Aos seus pais e irmã, pelo carinho e por, permanentemente, estarem do meu lado.

Às “amigas para a vida”, Joana Santos e Carolina Pereira, pela partilha de saberes e experiências, que sempre estiveram presentes e me acompanharam, com grande dedicação, compreensão e carinho. À Isabel Duque (“mother chicken”) e Luana Pinho, minhas colegas e amigas, pelos seus estímulos e inesquecíveis suportes.

Às amigas Carla, Filipa, Bruna e Inês pelo seu papel essencial na minha vida, pela grande amizade, palavras de encorajamento, paciência infinita e por acre-

ditarem sempre em mim. Aos meus amigos escuteiros, pelo companheirismo, partilhas, entreatura e por ser tudo mais fácil na presença deles, onde muitas vezes o cansaço se desvanecia.

À Professora Doutora Vera do Vale e ao Mestre Philippe Loff, que se revelaram incansáveis na orientação e nos estímulos, para que este trabalho fosse pautado pelo rigor. Agradeço-lhes, ainda, a disponibilidade, confiança, sábios ensinamentos e valiosas contribuições, no decorrer das minhas práticas pedagógicas e na concretização deste Relatório.

Às Professoras Doutora Ana Coelho e Doutora Isabel Borges, pelos permanentes incentivos, imprescindíveis colaborações e partilhas do saber, que sempre manifestaram.

Aos restantes Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, que me acompanharam ao longo da Licenciatura e do Mestrado, fazendo parte do meu percurso académico e que contribuíram para a minha formação.

À Educadora e Professora Cooperantes, pela constante orientação ao longo das minhas intervenções educativas, pelo companheirismo, acolhimento e dedicação. Aos grupos de crianças, pela amizade, carinho, colaboração e motivação que sempre demonstraram. Sem eles nada disto teria sido possível!

Por último e, por ter um lugar de destaque neste meu percurso académico, ao incomparável e amigo, Paulo Sousa. As palavras são sempre poucas quando me refiro a ele, por ser tão difícil descrever a inigualável força e apoio incondicional que me proporcionou durante toda esta jornada. Foram horas de companheirismo, partilha, enriquecimento mútuo, pautadas pelo respeito, cumplicidade e sintonia, pela ambição de perfeccionismo, que nos permitiram crescer juntos. Será o meu amigo para sempre, ou, simplesmente, o irmão que nunca tive.

O Fio da Curiosidade é o Pavio para o Conhecimento

Resumo: No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizei, enquanto estagiária, o presente Relatório Final, no qual se efetua uma análise e reflexão crítica das aprendizagens realizadas no decorrer dos estágios, nos níveis educativos destas duas valências.

Este documento inicia-se com a contextualização da prática, permitindo o conhecimento dos respetivos ambientes educativos, onde foram desenvolvidas as práticas de ensino supervisionadas. Numa segunda parte, são explanadas, sempre numa base crítico-reflexiva, experiências que considerei cruciais durante estes dois períodos. A este nível, é possível mergulhar na fantasia e naquilo que a criatividade pode trazer à educação, nos benefícios do uso da metodologia de trabalho de projeto, nas potencialidades da implementação de um projeto na mudança de comportamentos, no desconhecido Mundo dos TPC, e, finalmente, na viabilidade de uma relação de qualidade entre docentes do ensino regular e de apoio.

Com o intuito de perceber as perspetivas das crianças, relativamente ao/à II/Escola, e os seus interesses, enquanto intervenientes na ação educativa, foi também desenvolvido um trabalho de investigação, que abarcou os dois contextos.

O presente relatório de qualificação profissional surge, ainda, com o objetivo de descrever e analisar o trabalho desenvolvido durante as práticas pedagógicas, apresentando aspetos centrais no desenvolvimento de competências profissionais. A componente prática, na minha formação inicial, possibilitou-me a concretização dos objetivos da iniciação profissional, aprendendo a transformar os conhecimentos curriculares em profissionais, suscetíveis de serem mobilizados na ação quotidiana. Nesta fase, ocorreu a transição do meu estatuto de estudante, de uma situação de aluna para a de uma futura docente, onde

foram vivenciadas experiências inesquecíveis e imprescindíveis para a construção da minha identidade profissional.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Reflexão; Aprendizagem; Prática Pedagógica.

The Wire of Curiosity is the wick for Knowledge

Abstract: Under the Masters in Preschool and Primary School Teaching, I wrote this final report, in which an analysis and critical reflection of learning is performed for the stages of educational levels in preschool and primary school.

This document begins with a contextualization of practice, allowing the knowledge of the respective learning environments, where the supervised teaching practice was developed. In the second part, always on a critical and reflective basis, experiences considered crucial during these two periods are explained. At this level, you can immerse yourself in the fantasy and creativity in what they can bring to education, such as the benefits of using methodology of project work, the potential of implementing a project on behaviour change, the unknown world of homework, as well as the feasibility of a quality relationship between regular education teachers and support staff.

Aiming to perceive prospects of children relative to Kindergarten / School, and their interests as actors in the educational activity I also developed a research project that spanned both contexts.

This report of qualification emerged also aiming to describe and analyze the work done during the teaching practices, with central aspects in development of professional skills. The practical component in my initial training has enabled me to achieve the goals of professional initiation, learning to turn curriculum into professional knowledge, which is capable of being deployed in everyday action. At this stage, the transition occurred from a student to a status of a future teacher, which was experienced as unforgettable and indispensable for the construction of my professional identity.

Keywords: Preschool Education; Teaching of the Primary Education; Reflection; Learning; 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. Contexto Institucional.....	14
1.2. Caracterização do Grupo de Crianças.....	14
1.3. Aspetos Pedagógicos no Funcionamento do Grupo/Sala	17
1.3.1. Organização Espacial.....	17
1.3.2. Organização Temporal.....	19
1.3.3. Intervenção Educativa da Educadora Cooperante	21
1.4. Fundamentação das Opções Educativas	25
Secção B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	33
Capítulo II – Contextualização e Intervenção da Prática de Ensino Supervisionada.....	35
2.1. Caracterização Geral do Agrupamento.....	37
2.2. Caracterização da Escola	37
2.3. Caracterização da Turma	38
2.4. Organização do Ambiente Educativo	40
2.4.1. Caracterização do Espaço Pedagógico	40
2.4.2. Intervenção Educativa da Professora Cooperante	43
2.5. Fundamentação das Opções Educativas	45

PARTE II- Experiências-Chave e Investigação	59
Secção A – Educação Pré-Escolar.....	61
Capítulo III – Personagens Fantasiosas na Educação.....	63
3.1. A Baguera e Toda a sua Envolvência.....	68
Capítulo IV – Experiências de Aprendizagem do Projeto	
“BioArte”.....	71
Secção B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	85
Capítulo V – A Potencialidade da Implementação de um Projeto na	
Mudança de Comportamentos	87
Capítulo VI – TPC: Tanto Por Conhecer	101
Secção C – Secção Comum: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo	
do Ensino Básico	109
Capítulo VII – Cooperação entre Docentes do Ensino Regular e Docen-	
tes de Apoio Educativo.....	111
Capítulo VIII – Investigação: As Vozes das Crianças	121
8.1. As Vozes das Crianças na Sociedade	123
8.2. Metodologia da Investigação.....	125
8.3. Apresentação dos Dados.....	128
8.3.1. Educação Pré-Escolar	128
8.3.2. Ensino do 1.º CEB	129
8.4. Considerações.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
APÊNDICES	177
Secção A – Educação Pré-Escolar.....	179
Secção B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	221

Secção C – Investigação	281
ANEXOS	303

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Descrição do contexto institucional	181
Apêndice 2 – Recursos humanos	181
Apêndice 3 – Esquema da sala	182
Apêndice 4 – Fotografias dos centros de aprendizagem	183
Apêndice 5 – Organização espacial	187
Apêndice 6 – Envolvimento parental	188
Apêndice 7 – Miniprojetos: “A Desconhecida Taturana” e “A Baguera tem Formigas em casa”	188
Apêndice 8 – Músicas produzidas e introduzidas	194
Apêndice 9 – Miniprojetos: “Chegada da Primavera” e “Cantinho da Primavera”	196
Apêndice 10 – Ficha IG	200
Apêndice 11 – Mensagens da Baguera	201
Apêndice 12 – Quadro	201
Apêndice 13 – “BioArte”	202
Apêndice 14 – Teias do Projeto	203
Apêndice 15 – Fotografias do Projeto	205
Apêndice 16 – Modelo de avaliação do Projeto “BioArte”	213
Apêndice 17 – Fotografias da exposição do Projeto	214
Apêndice 18 – Baguera	219
Apêndice 19 – Caracterização do Agrupamento	223
Apêndice 20 – Esquema da sala	224

Apêndice 21 – Fotografias da sala de aula.....	225
Apêndice 22 – Programa Intensivo de Erasmus	227
Apêndice 23 – Atividades inovadoras	229
Apêndice 24 – Músicas originais	237
Apêndice 25 – Experiências.....	240
Apêndice 26 – Comunicar com o Balú	245
Apêndice 27 – Quadro do Balú.....	246
Apêndice 28 – Aparecimento do Balú	248
Apêndice 29 – Visitas à Escola depois do Estágio	250
Apêndice 30 – Projeto “Poupar para Ganhar”	251
Apêndice 31 – Teia do Projeto “Poupar para Ganhar”	274
Apêndice 32 – Intercâmbio com a outra turma.....	275
Apêndice 33 – Álbum de Recordações e caricaturas.....	278
Apêndice 34 – Entrevista Semiestruturada.....	283
Apêndice 35 – Transcrição de uma entrevista, em dois contextos diferentes	284
Apêndice 36 – Número de respostas por categoria: Educação Pré-Escolar	291
Apêndice 37 – Número de respostas por categoria: 1.º CEB	296
Apêndice 38 – <i>Wordle</i>	301

Índice de Anexos

Anexo 1 – Ficha Técnica do Programa <i>Comunicar com Símbolos</i>	305
---	-----

Índice de Ilustrações

Ilustração 1: Esquema 1 da sala.....	182
--------------------------------------	-----

Ilustração 2: Esquema 2 da sala	182
Ilustração 3: Esquema 3 da sala	183
Ilustração 4: Área dos legos/blocos.....	183
Ilustração 5: Área dos figurinos	184
Ilustração 6: Área da biblioteca	184
Ilustração 7: Área da casa.....	185
Ilustração 8: Área dos jogos/quebra-cabeças	185
Ilustração 9: Armários da sala.....	186
Ilustração 10: Área da mecânica	186
Ilustração 11: Área do relaxamento	187
Ilustração 12: Local de fixação de trabalhos	187
Ilustração 13: Teia final: “A Desconhecida Taturana”	189
Ilustração 14: Produto final da taturana	190
Ilustração 15: Teia final: “A Baguera tem Formigas em Casa”	191
Ilustração 16: Ilustração da maior formiga do mundo	192
Ilustração 17: Produto final grupo 1.....	192
Ilustração 18: Produto final grupo 2.....	193
Ilustração 19: Produto final grupo 3.....	193
Ilustração 20: Momento do teatro musical – “Chegada da Primavera” ..	197
Ilustração 21: Participantes do musical “Chegada da Primavera”	197
Ilustração 22: “Cantinho da Primavera”	198
Ilustração 23: Elementos do cenário elaborados por um dos grupos	198
Ilustração 24: Elemento elaborado por um dos grupos.....	199
Ilustração 25: Ficha IG.....	200
Ilustração 26: Mensagens Alerta da Baguera.....	201
Ilustração 27: Quadro de Romero Britto. Indutor do Projeto “BioArte”	201

Ilustração 28: Logótipo do Projeto “BioArte”	202
Ilustração 29: Logotipo do Projeto, elaborado pelas crianças	202
Ilustração 30: Teia inicial do Projeto “BioArte”	203
Ilustração 31: Teia final do Projeto “BioArte”	204
Ilustração 32: Pesquisas, em pequenos grupos, sobre o pintor do quadro	205
Ilustração 33: “Gato” de Romero Britto	205
Ilustração 34: Criança delinea a obra “Vaca” de Romero Britto	206
Ilustração 35: Material usado para pintar a “Vaca” de Romero Britto ...	206
Ilustração 36: Placar de exposição e trabalhos – “Vaca” de Romero Britto	206
Ilustração 37: Quadro “Abaporu” de Tarsila Amaral	207
Ilustração 38: Releitura do quadro “Abaporu” do pintor Romero Britto	207
Ilustração 39: Releitura feita por uma criança do quadro “Abaporu”	207
Ilustração 40: Pintura do quadro grande de Romero Britto	207
Ilustração 41: Quadro grande pintado pelas crianças	208
Ilustração 42: Quadro grande exposto na Expo Miranda.....	208
Ilustração 43: Quadro grande na exposição Expo Miranda	208
Ilustração 44: Primeira videoconferência com o grupo do outro JI.....	209
Ilustração 45: Segunda videoconferência com o grupo do outro JI.....	209
Ilustração 46: Visita ao Pediátrico	209
Ilustração 47: Entrega de uma caixinha	210
Ilustração 48: Pintura com balões da planificação do cubo	210
Ilustração 49: Resultado da pintura com balões	210
Ilustração 50: Caixinhas.....	211

Ilustração 51: Pintura das imagens.....	211
Ilustração 52: Caricaturas produzidas em suporte digital	211
Ilustração 53: Caricaturas expostas	212
Ilustração 54: Modelagem da letra.....	212
Ilustração 55: Delineamento da letra com preto	212
Ilustração 56: Modelo de avaliação do Projeto	213
Ilustração 57: Entrada da exposição.....	214
Ilustração 58: Túnel da apresentação	214
Ilustração 59: Uma parede da exposição.....	215
Ilustração 60: Tela.....	215
Ilustração 61: Um dos lados da exposição	215
Ilustração 62: Um outro lado da exposição.....	216
Ilustração 63: Um canto da exposição	216
Ilustração 64: Um lado da exposição	216
Ilustração 65: Bolo da exposição	217
Ilustração 66: Exposição das letras	217
Ilustração 67: Autocolantes fornecidos aos convidados da exposição....	217
Ilustração 68: Colares usados na exposição	217
Ilustração 69: Caderno com apreciações sobre a exposição	218
Ilustração 70: Receção do grupo de crianças de três anos do outro JI....	218
Ilustração 71: Baguera.....	219
Ilustração 72: Baguera a ser acariciada por uma criança	219
Ilustração 73 – Esquema da sala de aula	224
Ilustração 74 – Outra perspetiva da sala da aula	224
Ilustração 75 – Outro esquema da sala de aula	224
Ilustração 76 – Fotografia da sala de aula	225

Ilustração 77 – Outra fotografia da sala de aula	225
Ilustração 78 – Fotografia do fundo da sala.....	226
Ilustração 79 – Outra fotografia do fundo da sala.....	226
Ilustração 80 – Mensagem enviada da Bélgica.....	227
Ilustração 81 – Outra mensagem enviada da Bélgica de outro dia	228
Ilustração 82 – <i>Printscreen</i> de uma parte do vídeo enviado da Bélgica.	229
Ilustração 83 – Pequena amostra do "Jogo Quem Quer Ser Milionário"	230
Ilustração 84 – "Jogo da Glória", em suporte digital	232
Ilustração 85 – Dado utilizado no "Jogo da Glória"	233
Ilustração 86 – Ampulheta	233
Ilustração 87 – Amostra do Jogo “As Adivinhas da Francelina”	234
Ilustração 88 – Amostra de um jogo de Numeração Romana	235
Ilustração 89 – Livro da Lenda de S. Martinho, elaborada pelas crianças	236
Ilustração 90 – Ilustrações realizadas pelas crianças	236
Ilustração 91 – Música do Balú, com símbolos	237
Ilustração 92 – Música “Comer de Tudo”, com símbolos.....	239
Ilustração 93 – Amostra de diapositivos da experiência “Alavanca”	242
Ilustração 94 – Ficha de suporte à experiência “Alavanca”	244
Ilustração 95 – Primeira mensagem enviada pelo Balú	245
Ilustração 96 – Mensagem Alerta, em desafio, enviada pelo Balú	245
Ilustração 97 – Carta enviada pelo Balú para a professora cooperante ..	246
Ilustração 98 – Quadro enviado pelo Balú.....	246
Ilustração 99 – Pormenor da mensagem escrita.....	247
Ilustração 100 – Quadro com pistas dadas pelo Balú	247
Ilustração 101 – Aparecimento do Balú, na sala, pela primeira vez.....	248

Ilustração 102 – Balú na gaiola	249
Ilustração 103 – Gaiola decorada com símbolos característicos do Balú	249
Ilustração 104 – Registo fotográfico, de uma ida à Escola	250
Ilustração 105 – Nota gigante de 5 €, apresentada na sala de aula	251
Ilustração 106 – Medalha de mérito	251
Ilustração 107 – Medalhas de excelência	251
Ilustração 108 – Criação de moedas e notas pelas crianças	252
Ilustração 109 – Produto final de moedas e notas construídas pelas crianças	252
Ilustração 110 – Carteira elaborada por uma criança	253
Ilustração 111 – Produto final das carteiras elaboradas pelas crianças	253
Ilustração 112 – Diferentes fases da elaboração da pasta de papel	254
Ilustração 113 – Criação do cartão de Natal em papel reciclado	255
Ilustração 114 – Reutilização de paus de gelados	255
Ilustração 115 – Produto final dos marcadores construídos pelas crianças	256
Ilustração 116 – Pintura de folhas	257
Ilustração 117 – Caixas em origami	257
Ilustração 118 – Troca de prendas entre as crianças da turma	258
Ilustração 119 – Pintura das caixas de ovos	259
Ilustração 120 – Recolha de embalagens dos pacotes	259
Ilustração 121 – Criação do Pai-Natal, em origami	260
Ilustração 122 – Mural Natalício	260
Ilustração 123 – Loja virtual sem preços	261
Ilustração 124 – Tabela para anotação	262

Ilustração 125 – Loja virtual com preços.....	262
Ilustração 126 – <i>Printscreens</i> do vídeo que mostra a formação do papel	263
Ilustração 127 – <i>Printscreens</i> de um vídeo sobre a desflorestação	263
Ilustração 128 – Elaboração, em pares, da sua porção do globo do Mundo	264
Ilustração 129 – Mundo com as devidas porções posicionadas.....	264
Ilustração 130 – Produto final do mural em referência.....	265
Ilustração 131 – Elaboração dos "Bolos-Reis"	266
Ilustração 132 – Mural dos "Bolos-Reis"	266
Ilustração 133 – Coroas elaboradas pelas crianças	267
Ilustração 134 – "Bolo-Rei" de cartão	267
Ilustração 135 – Cântico das Janeiras nas outras salas	268
Ilustração 136 – Bolo-rei oferecido às crianças.....	268
Ilustração 137 – Entrega das medalhas de excelência	268
Ilustração 138 – Capa de um plano de gastos	269
Ilustração 139 – Folha pertencente ao plano de gastos.....	270
Ilustração 140 – Folha das Medalhas de Mérito	271
Ilustração 141 – Regras estabelecidas com as crianças	272
Ilustração 142 – Ficha da avaliação final do projeto	273
Ilustração 143 – Teia final do Projeto “Poupar para Ganhar”	274
Ilustração 144 – Cartas recebidas da outra turma	275
Ilustração 145 – Exemplo de uma carta recebida da outra turma	276
Ilustração 146 – <i>Printscreen</i> de uma parte do vídeo de apresentação	277
Ilustração 147 – <i>Printscreen</i> de uma parte do nosso vídeo de apresentação	277

Ilustração 148 – Álbum de recordações	280
Ilustração 149 – Exemplo de duas caricaturas	280
Ilustração 150 – “Entre brincar e aprender, o que é que preferes?”	301
Ilustração 151 – “Entre brincar e aprender, o que é que os/as outros/as preferem?”	301
Ilustração 152 – Ficha Técnica: <i>Comunicar com Símbolos</i>	306

Tabelas

Tabela 1 – Categorias emergentes referentes à primeira pergunta	291
Tabela 2 – Categorias emergentes referentes à segunda pergunta	291
Tabela 3 – Categorias emergentes referentes à terceira pergunta	292
Tabela 4 – Categorias emergentes referentes à quarta pergunta	293
Tabela 5 – Categorias emergentes referentes à quinta pergunta	293
Tabela 6 – Categorias emergentes referentes à sexta pergunta	294
Tabela 7 – Categorias emergentes referentes à sétima pergunta.....	294
Tabela 8 – Categorias emergentes referentes à oitava pergunta	295
Tabela 9 – Categorias emergentes referentes à primeira pergunta	296
Tabela 10 – Categorias emergentes referentes à segunda pergunta.....	296
Tabela 11 – Categorias emergentes referentes à terceira pergunta	297
Tabela 12 – Categorias emergentes referentes à quarta pergunta	297
Tabela 13 – Categorias emergentes referentes à quinta pergunta	298
Tabela 14 – Categorias emergentes referentes à sexta pergunta.....	299
Tabela 15 – Categorias emergentes referentes à sétima pergunta.....	299
Tabela 16 – Categorias emergentes referentes à oitava pergunta	300

Abreviaturas e Siglas

Cf. – Confrontar

Ibid. – ibidem

JI – Jardim-de-Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCS – Plano Curricular de Sala

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC – Trabalhos Para Casa

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final surgiu 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, para a obtenção do grau de mestre. Este tem, como principal propósito, sintetizar o meu percurso formativo, em particular evidenciar as competências profissionais adquiridas ao longo da formação, nas situações de prática supervisionada em dois níveis educativos - Educação Pré-Escolar e 1.º CEB.

A redação deste documento ramifica-se em duas partes primordiais. Neste sentido, a Parte I integra a contextualização e itinerário formativo das práticas de ensino supervisionadas em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB – Secção A e Secção B, respetivamente –, onde se encontra uma caracterização dos contextos institucionais, dos grupos de crianças e das organizações dos ambientes educativos – espacial, temporal e intervenção educativa da educadora/professora cooperante. Ainda na mesma parte, é evidenciada uma descrição de uma análise crítico-reflexiva e uma reinterpretação das fundamentações das minhas opções educativas, da organização e planeamento de atividades desenvolvidas, e aspetos ou situações considerados pertinentes, relativamente às práticas recorrentes.

Na Parte II procuro, fundamentalmente, dar a conhecer experiências que considerei fulcrais durante o decorrer dos respetivos estágios. Desta forma, são patenteadas e elucidadas cinco experiências-chave, repartidas por três secções – Secção A (Educação Pré-Escolar), Secção B (1.º CEB) e Secção C (Secção Comum) – e, ainda, um capítulo respeitante a um trabalho de investigação de ambos os contextos. No que concerne à Secção A, foram explanadas duas experiências, intituladas por “Personagens Fantásticas na Educação” e “Experiências de Aprendizagem do Projeto

«BioArte»”. As experiências-chave, relativas às vivências do estágio do 1.º CEB, prenderam-se com: “A Potencialidade da Implementação de um Projeto na Mudança de Comportamentos” e “TPC: Tanto Por Conhecer”. Com a finalidade de comparar e, conseqüentemente, perceber a viabilidade de uma relação de qualidade entre docentes do ensino regular e de apoio, relativamente aos dois contextos educativos, surge, assim, uma experiência comum (Secção C), “Cooperação entre Docentes do Ensino Regular e Docentes de Apoio Educativo”. Esta secção centra-se ainda na apresentação do trabalho de investigação, abarcando os dois contextos, com o intuito de serem percebidas as perspetivas das crianças, enquanto intervenientes na ação educativa.

Por último, são apresentadas as considerações finais, onde reflito sobre todo o meu percurso, no desenvolvimento de competências profissionais adquiridas, e, ainda, as referências bibliográficas, alusivas às obras consultadas, e os apêndices, que permitem completar e suportar o que é elucidado ao longo do Relatório.

Atribuí o título “O fio da curiosidade é o pavio para o conhecimento” a este Relatório, porque ao longo da minha formação inicial, no contacto direto com as crianças, a par com o desenvolvimento das minhas competências profissionais, percebi que o conhecimento se obtém, especialmente, a partir da curiosidade. Constatei, tal como refere Freire (1993), que quando a prática é tomada como curiosidade, vai despertar horizontes de possibilidades, levando a uma reflexão crítica. Neste sentido, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa (Freire, 2005). O processo de reflexão per-

mitirá, como refere Sá Chaves (2000), um exercício continuado e crítico de construção.

Durante o exercício da minha prática pedagógica, senti-me sempre movida pela curiosidade, por uma inquietação indagadora, como procura de esclarecimento, de uma forma crítica, para o aperfeiçoamento da minha ação. Além disso, preocupei-me também em promover a curiosidade nas crianças, de forma a manter vivo o “pavio” do querer entender, do querer conhecer. Tavares e Alarcão (1985) salientam que “o conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem” (p. 103). Deste modo, para promover uma aprendizagem ativa da criança, proporcionei, não descurando a sua espontaneidade, situações de diálogo, pesquisa, observação, exploração, debate, análise de problemas e resultados, de modo a questionarem criticamente o que estava à sua volta. Segundo Hohmann e Weikart (1997) a aprendizagem ativa provém da iniciativa pessoal em que as crianças, espontaneamente, desejam e tomam a iniciativa de explorar, o que lhes incita curiosidade, colocando questões, procurando respostas, resolvendo problemas e adotando estratégias.

Saliento, assim, como refere Freire (1996), que é indispensável que o/a professor/a considere a curiosidade como a pedra fundamental do ser humano, na busca do conhecimento.

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

Para melhor podermos compreender a ação educativa promovida, importa conhecermos o contexto institucional e o ambiente educativo em que decorreu, que segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar – OCEPE (ME, 1997), deve estar organizado de maneira que seja um lugar facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, constituindo, assim, o suporte do trabalho curricular do/a educador/a. A organização do ambiente educativo diz respeito a diferentes níveis de interação, relativamente aos diferentes intervenientes (entre crianças, crianças e adultos/as e entre adultos/as), bem como, ao modo como se gere e organiza o espaço e o tempo, em função das necessidades e interesses de cada criança (Ibid.).

Deste modo, aponta-se para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar. Esta perspetiva afirma que o desenvolvimento humano consiste num processo dinâmico de relação com o meio, em que o individuo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive (ME, 1997). Constitui, ainda, a compreensão da realidade que por sua vez, permite adequar, dinamicamente, o ambiente educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos/as. Facilita, desta forma, ao/à educador/a a adaptação da sua intervenção às crianças e ao meio social onde trabalha.

Tendo em conta a relevância que deve ser atribuída a todas as dimensões que interatuam na organização do ambiente educativo, procederei então, a uma análise do mesmo, onde a minha prática pedagógica foi efetivada, caracterizando as respetivas dimensões, com base numa visão holística das aprendizagens das crianças.

1.1. Contexto Institucional

O presente trabalho foi desenvolvido numa Creche e Jardim-de-Infância (JI), situado numa comunidade urbana, na zona centro do país, destinando-se a crianças, com idades compreendidas entre os quatro meses e os cinco anos, e com um horário de funcionamento das 7h30 às 18h30 (encerrando apenas durante o ano, quatro dias na última semana de agosto, para limpeza e desinfeção-geral). A descrição do contexto Institucional encontra-se em apêndice (cf. apêndice 1).

Em relação aos recursos humanos, a equipa de profissionais era constituída, pelo pessoal docente e não docente (cf. apêndice 2). Segundo Spodek e Saracho (1998), todos os membros da comunidade escolar contribuem para a educação das crianças, deixando-lhes sempre a sua marca. A equipa educativa assume um importante papel na organização do funcionamento da instituição, no sentido de responder aos interesses e às necessidades formativas das crianças, bem como das suas famílias, num quadro de uma educação de qualidade. Sublinho a preocupação manifestada pela equipa educativa, onde desenvolvi o meu estágio, em promover e apoiar o desenvolvimento de atividades que encorajem as crianças, a tornarem-se participantes ativos, observadores atentos do mundo em que nos integramos e capazes de formular juízos críticos.

1.2. Caracterização do Grupo de Crianças

A minha intervenção desenvolveu-se num grupo heterogéneo horizontal de vinte crianças, onze meninas e nove rapazes, tendo todas cinco anos de idade – até 31 de dezembro de 2012.

A informação que recolhi sobre as características deste grupo, decorreu da observação direta efetuada, de registos feitos pelas crianças, de diálogos através dos quais foi possível identificar os seus interesses e necessidades formativas e, ainda, de diálogos com a educadora e outros intervenientes implicados na sua educação e cuidado. Assim:

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997, p. 25).

As crianças manifestavam-se, de um modo geral, muito ativas, predispostas a aprender e aderiam com motivação e interesse às experiências de aprendizagem promovidas, relativamente a todos os domínios contemplados nas OCEPE (Ibid.). Estavam sempre predispostas a levar a cabo tanto as atividades propostas, como as que surgiam por iniciativa própria, revelando uma atitude de questionamento e desejo de conhecer o mundo que nos rodeia.

Foi visível a capacidade que as crianças revelavam em trabalhar em grupo, na medida em que existia frequentemente interajuda entre elas. Como referem Spodek e Saracho (1998), agrupar as crianças para trabalho é uma forma de lidar com as diferenças individuais. Torna-se importante favorecer o trabalho entre pares ou em pequenos grupos, no sentido de a criança poder partilhar e comparar os seus pontos de vista com os de outros e de colaborar na resolução de problemas e realização de tarefas. Neste âmbito, relativamente à relação criança-criança, constatei que dialogavam bastante entre si, ajudando-se umas às outras e partilhando os

materiais e brinquedos. Contudo, por vezes, também se geravam pequenos conflitos, que por não os conseguirem resolver sozinhas, recorriam aos/às adultos/as. Neste sentido, concordo com Hohmann e Weikart (1997), ao referirem que:

Quando uma criança vem a correr fazer queixas de outra, (...) a melhor reação será a de guiar a criança (...), esperar que ambas as crianças falem sobre o que aconteceu e que representem algumas ideias sobre como resolver o problema (p. 90).

As crianças, em geral, mostravam-se concentradas nas atividades propostas, existindo, embora, três que constituíam focos desestabilizadores, com problemas de comportamento, que se refletiam em agressões físicas (arranhões, pontapés, empurrões) e verbais aos/às colegas. Segundo Kanfer e Saslow (1976), problemas de comportamento são aqueles que ocorrem em alta frequência, intensidade, duração, ou cuja ocorrência se dá em condições que não são socialmente aceitáveis.

Existia ainda uma criança que apresentava, segundo o Projeto Curricular de Sala (PCS), necessidades educativas especiais (NEE) a nível da concentração. Era acompanhada por uma assistente social e uma educadora de apoio. Para Correia (2010), os/as alunos/as com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal, social e emocional¹.

¹ As condições específicas a que Correia (Ibid.) alude associam-se às problemáticas que os/as alunos/as com NEE possam apresentar e que comportam problemas relacionados com o autismo, deficiência auditiva, visual, problemas motores, emocionais graves e de comportamento, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação e de saúde, entre outros.

1.3. Aspetos Pedagógicos no Funcionamento do Grupo/Sala

1.3.1. Organização Espacial

A organização espacial constitui um papel crucial na qualidade da educação pré-escolar. No modelo curricular, *Reggio Emilia*, o espaço é assumido como o terceiro educador, na medida em que a sua organização é uma forma especial de promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre crianças, os/as professores/as, os/as pais/mães e os membros da comunidade (Lino, 2007).

Assim, segundo Lino (Ibid.), o espaço deve ser flexível, ou seja, deve responder às necessidades das crianças e educadores/as, permitindo-lhes ser protagonistas do seu conhecimento. A organização espacial constitui, a par com a organização do grupo, um papel crucial, na medida em que o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam o desenvolvimento das crianças (ME, 1997).

A sala onde estagiei era espaçosa, ampla e dispunha de uma iluminação natural, em virtude da existência de grandes janelas situadas ao longo de uma das paredes laterais, possibilitando que as crianças visualizassem e contactassem com o mundo exterior. A iluminação, a ventilação e o aquecimento são elementos essenciais para as interações sociais das crianças (Spodek & Saracho, 1998).

O/a educador/a deve planear o programa de forma a que as crianças se envolvam nas diferentes áreas do currículo. Assim, a sala deve estar organizada, de modo que, o espaço, os materiais e os equipamentos necessários estejam à disposição, para que as diversas atividades possam acontecer simultaneamente, sem interferirem umas com as outras (Ibid.). Deve, ainda, estar estruturada de forma que as crianças possam trabalhar e

ter momentos de lazer, sem que haja a constante supervisão do/a educador/a (Ibid.) (cf. apêndice 3).

Na sala existiam diferentes centros de aprendizagem/cantinhos (cf. apêndice 4), planeados como forma de proporcionar atividades baseadas nos interesses das crianças e estimular uma aprendizagem mais valiosa².

Havia centros de aprendizagem, nomeadamente, a área dos legos e blocos, dos figurinos, da biblioteca, dos jogos e quebra-cabeças e da mecânica (cf. apêndices 5). Existia, ainda, uma área na sala, destinada a momentos de descontração, considerada área macia (Jones, 1979)³. Neste tipo de espaço as crianças podiam relaxar, propiciando, assim, momentos de leitura, de ouvir música, ou de brincar silenciosamente (Spodek & Saracho, 1998). Todos estes centros permitiam que os programas fossem mais individualizados, uma vez que a participação das crianças era mais ativa e independente (Blake, 1977; Patillo & Vaughan, 1992).

Assim, as diferentes áreas de interesse, na organização da sala, revelavam formas de pensar e organizar a intervenção do/ educador/a e as experiências proporcionadas às crianças (OCEPE, 1997).

Havia na sala uma porta direta para o pátio exterior, permitindo que as atividades se realizassem naturalmente de dentro para fora, e vice-versa, facilitando a realização de jogos e brincadeiras. Segundo Hohmann e Weikart (2009), “o espaço exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (p. 231).

² Os cantinhos são muitas vezes usados para estimular a aprendizagem das crianças, uma vez que são áreas com uma grande variedade de materiais (Spodek & Saracho, 1998).

³ Jones (1979) identificou cinco dimensões, que podem ser usadas para analisar um ambiente físico no planeamento das instalações e na seleção da mobília e dos equipamentos: macio-duro; aberto-fechado; simples-complexo; integração-isolamento; alta mobilidade-baixa mobilidade.

O recreio é considerado um local privilegiado, onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço, possibilitando a vivência de situações do quotidiano (ME, 1997). Deve ser visto como um espaço educativo, um prolongamento do espaço interior, proporcionando momentos educativos intencionais, planeados não só pelo/a educador/a, mas também pelas crianças (Ibid.).

1.3.2. Organização Temporal

A organização do tempo é, tal como a organização do espaço educativo, fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o dia obedecia a diferentes momentos em que as crianças interagiam em grande grupo, em pequenos grupos e, também, individualmente. A rotina diária era ajustada, indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Como é revelado nas OCEPE (Ibid.), o tempo educativo tem, geralmente, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade.

Na instituição, as crianças eram recebidas a partir das 8h00 na cantina, onde conviviam e interagiam entre si, com adultos/as e com os mais diversificados materiais, que estavam ao seu dispor. Permaneciam neste local até às 9h00, que servia de acolhimento a todas as crianças. Seguidamente, cada educadora levava, normalmente, o seu grupo para a respetiva sala.

Depois da entrada na sala, as crianças sentavam-se no seu lugar, no local de relaxamento (área macia), com a finalidade de dar início a alguns

momentos de rotina habitual⁴. Estes e outros momentos de partilha⁵ favoreciam oportunidades de participação a todas as crianças e um clima social positivo, uma vez que era um momento para cantar, dançar, fazer de conta e falar com todos (Hohmann & Weikart, 1997). Segundo Niza (1996), este momento de acolhimento destina-se a concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa, participada por todos e animada pelo/a educador/a.

Seguidamente, realizavam-se atividades, individualmente ou em pequenos grupos. Como futura pedagoga, entendo que, e como cita Hohmann e Weikart (1997), estas atividades são extremamente importantes, pois possibilitam, diariamente, uma constante observação e aprendizagem sobre cada criança, prestando a cada uma, uma melhor atenção e ajuda, permitindo apoiar as suas capacidades e desenvolvê-las. Podem ser recolhidos dados acerca dos seus interesses e necessidades, de modo a refletir e interpretar as suas ações, para planear experiências de aprendizagem, com vista a colmatar as suas dificuldades.

A meio da manhã, havia sempre um intervalo, de horário flexível, em que as crianças eram convidadas a ir para o exterior da sala, permitindo que se expressassem de diferentes formas, em que, habitualmente, não era possível nas brincadeiras de interior (Ibid.).

A hora de saída para o almoço era também flexível e ajustada, mas ocorria aproximadamente às 12h00. Como refere Spodek e Saracho (1998), a flexibilidade é necessária em qualquer rotina.

⁴ A seleção de uma criança responsável por várias tarefas ao longo do dia, como a marcação do tempo, a distribuição e arrumação do material, entre outras, eram exemplos de momentos de rotina habitual.

⁵ Cantar uma canção, ouvir uma história ou simplesmente partilhar experiências, vivências, observações e saberes diversos, onde se privilegiava escutar o outro, eram momentos de partilha.

Todas as crianças almoçavam na instituição, em grupos de, aproximadamente 8, por mesa. Segundo Cordeiro (2010):

O almoço (e mais tarde o lanche) serve para alimentar, mas do ponto de vista de socialização, também para criar uma maior autonomia (...), passar implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo, mesmo com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição (p. 373).

Depois de terminarem a refeição do almoço, seguia-se a sesta. Segundo Cordeiro (Ibid.), a sesta é um direito da criança nesta idade, devendo ser feita num ambiente calmo.

A instituição, depois da sesta, proporcionava diferentes atividades, como a música, judo, inglês, natação, yoga e ballet. Estas atividades devem estar organizadas em torno da consecução de objetivos e do desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências específicas, proporcionando oportunidades de socialização (Gilman & Perez, 2004), de construção do carácter e de expressão da identidade e dos interesses do indivíduo (Marsh & Kleitman, 2002).

De seguida, as crianças lanchavam no refeitório. Finalmente, voltavam para a sala, onde davam continuidade à realização das atividades, em pequenos grupos ou individualmente.

1.3.3. Intervenção Educativa da Educadora Cooperante

Relativamente à intervenção educativa da educadora, apesar de, ao longo deste relatório estarem implícitas algumas estratégias usadas pela mesma, gostaria, também, de realçar outros aspetos.

Desta forma, um dos que mais se destacou estava inteiramente relacionado com a sua delicadeza, na relação que estabelecia com as crianças. Revelava-se tanto na amabilidade e suavidade com que comunicava com elas, como na sua prontidão para as ajudar. Assim, tal como referem Spodek e Saracho (1998), “os[/as] professores[/as] oferecem calor humano e apoio para as crianças, aceitando-as como seres humanos inteiros, com forças e fraquezas. Através das relações pessoais com as crianças, eles podem ajudá-las a crescer” (p. 34).

Era visível que a educadora, ao longo da sua prática educativa, utilizava periodicamente momentos reforçadores de diferentes formas, para que o comportamento se mantivesse ou melhorasse. Neste sentido, Spodek e Saracho (Ibid.) referem que o reforço deve ser dado periodicamente e de formas variadas para sustentar os seus efeitos, mas os/as professores/as também devem estar cientes de que os elogios indiscriminados podem perder seu efeito reforçador.

Proporcionava, regularmente, momentos de libertação de energia, indo, conseqüentemente, ao encontro da Teoria do Relaxamento⁶.

Desenvolvia, também, atividades em que as crianças contactavam com o domínio da linguagem oral, através da leitura de histórias, contos, e canções. É importante, como referem as OCEPE (ME, 1997), “criar um clima de comunicação em que a linguagem do[/a] educador[/a], ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p.66).

⁶ A Teoria do Relaxamento está incluída nas Teorias Clássicas identificadas por Mitchell e Mason (1948). Identificaram quatro classes de teorias da brincadeira, a Teoria Excedente, a Teoria do Relaxamento, a Teoria do Pré-Exercício e a Teoria da Recapitulação. A Teoria do Relaxamento postula que por ter ocorrido um período de atividade fatigante, a criança precisa de uma oportunidade de se envolver numa atividade relaxante – a brincadeira – que vai gerar novas energias (Mitchell & Mason, 1948).

Promovia, ainda, momentos de abordagem à escrita, na medida em que lhes solicitava que escrevessem, por exemplo, diferentes palavras, abordadas nas sessões, e o seu nome, nos diversos trabalhos realizados. É indiscutível que a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar (Ibid.), na medida em que, como refere Azevedo (2000), um bom domínio da língua, nomeadamente da escrita, constitui-se como condição necessária para a elaboração do pensamento, para o desenvolvimento do raciocínio e também para o sucesso em todas as disciplinas.

Para além disso, proporcionava, também, a exploração de noções matemáticas, como a contagem oral, contagem de objetos e figuras geométricas, permitindo a perceção da utilidade e funcionalidade da matemática no seu dia-a-dia. Como refere Moreira e Oliveira (2003), a educação matemática tem um papel significativo e insubstituível, ao ajudar os/as alunos/as a tornarem-se indivíduos competentes, críticos e confiantes nas participações sociais que se relacionem com a matemática.

É de realçar a importância que a educadora dava à realização de atividades de expressão plástica, quando propunha a exploração da utilização de diferentes materiais de desenho e pintura. Como Oliveira (2001) evidencia:

Graças à integração da expressão plástica nos currículos do ensino pré-escolar (através de linhas orientadoras), a educação estética e artística vem demonstrar a importância que esta desempenha no desenvolvimento global da criança, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades expressivas, afetivas, lúdicas e cognitivas, contribuindo de forma decisiva para a formação pessoal e social do indivíduo (p. 37).

Como incentivo, os trabalhos realizados pelas crianças eram sempre expostos, em locais de fácil visão. Segundo Niza (1998), o ambiente geral da sala deve ser agradável e altamente estimulante, com possibilidade de utilização das paredes, como expositores permanentes das produções das crianças, onde estas rotativamente se reveem nas suas obras. Assim, a criança recebe feedback imediato das suas realizações, tornando-se mais consciente da relação entre o esforço despendido e a realização com sucesso (Lopes & Rutherford, 2001).

A educadora propunha-se utilizar, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Pedagogia de Projeto⁷. Os modelos curriculares são um referencial importante, que apoiam o/a docente na dinamização de uma ação educativa mais qualificada, com intencionalidade pedagógica. Optar por um modelo curricular pressupõe, portanto, uma construção reflexiva por parte do/a educador/a. Segundo Niza (1996), no MEM, os/as educadores/as assumem-se como “(...) promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (p. 139).

A educadora proporcionava, às crianças, momentos de participação ativa na tomada de decisões e assunção de responsabilidades na distribuição de tarefas.

Permitia o envolvimento parental, existindo, frequentemente, contactos pessoais e interativos (cf. apêndice 6). O envolvimento parental e os parceiros educativos são um dos pilares da educação pré-escolar, pois segundo consta do Decreto-Lei nº. 241/2001, devemos igualmente envolvê-

⁷ Relativamente, à Pedagogia de Projeto, no capítulo III, este modelo será mais aprofundado.

los nos projetos que se desenvolvem. O envolvimento parental é crítico para o sucesso de qualquer programa pedagógico (Bronfenbrenner, 1974) e o êxito escolar de um/a aluno/a depende, em grande parte da participação ativa dos/as pais/mães (Ducle 2006).

1.4. Fundamentação das Opções Educativas

A nível da nossa intervenção educativa, no decorrer do estágio (6 de março a 4 de junho de 2013) procurámos proporcionar experiências de aprendizagem que tivessem, essencialmente, como base de sustentação as OCEPE⁸ (ME, 1997), favorecendo assim, uma abordagem globalizante e integrada.

Nesta perspetiva, a intencionalidade que caracterizou a ação profissional que desenvolvemos, teve em consideração várias dimensões da intervenção, que se prenderam com determinadas ações como, observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Ibid.).

Assim, considerando o subtema do Projeto Curricular de Sala (PCS), “Um palminho de terra, uma gotinha de água”, o Plano Anual de Atividades (PAA) e tudo o que a educadora cooperante propôs, procurámos explorar e integrar conteúdos das diferentes áreas, mas com particular relevo, a exploração da Área do Conhecimento do Mundo, com incidência no tópico “os animais”.

⁸ Em Portugal, as OCEPE (ME, 1997) definem-se como um quadro de referência oficial, comum a todos os/as educadores/as, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação. Segundo as OCEPE (Ibid.), “(...) não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (p. 17).

Foram desenvolvidas, nesta fase de integração, planificações diárias e integrais. Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as OCEPE (Ibid.), salientam a importância de uma pedagogia estruturada, implicando uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o/ educador/a planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

As planificações foram elaboradas com o meu colega de estágio, tendo em vista a perspetiva de Nérici (1987), quando refere que a educação tem de estar voltada para o educando, compreendendo-o e oferecendo-lhe oportunidades que melhor o realizem. O facto de as planificações serem elaboradas em parceria, proporciona, segundo Loughran (2009, citado por Flores e Simão, 2009), melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática.

O Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-lei n.º 241/2001) atribui ao/à educador/a a função de criar e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Como defende Pombo et al. (1994), é necessário promover o cruzamento dos saberes disciplinares, suscitando o estabelecimento de pontes, entre domínios aparentemente afastados. Assim, nas nossas planificações, a componente de transversalidade dos domínios esteve sempre presente.

Os princípios pedagógicos nos quais procurámos apoiar a nossa ação pedagógica enquadram-se numa pedagogia de participação (Oliveira-

Formosinho, 2007)⁹. Para tal, é imprescindível que a criança desempenhe um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo encarada como sujeito e não como objeto do processo educativo (ME, 1997). É fundamental fomentar nas crianças, desde cedo, o interesse e a curiosidade pelo mundo que as rodeia. Como referem Martins et al. (2009) cada vez mais, se defende a necessidade de uma educação orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar com os desafios da sociedade atual.

Assim, proporcionámos às crianças experiências de aprendizagem de qualidade, que não englobassem apenas os conhecimentos e capacidades, mas também a sua sensibilidade emocional, moral e estética (Katz & Chard, 1997), para que se tornem cidadãos mais participativos e democraticamente comprometidos com a sociedade.

Neste contexto pedagógico específico, concebemos o trabalho de projeto¹⁰, de modo a implicar todas as crianças (Ibid.). Um projeto pode ser iniciado a partir de algo que surja de novo ou de uma situação problema (Vasconcelos et al., 2012).

Nesta linha de pensamento, foram desenvolvidos dois miniprojetos, a “A Desconhecida Taturana” e a “Baguera tem Formigas em Casa”¹¹ (cf. apêndice 7), além do projeto pedagógico que foi implementado durante o estágio¹². Nestes dois miniprojetos existiram, sem dúvida, momentos de participação de trabalho partilhado em grande grupo, que representaram

⁹ A Pedagogia de Participação assume vários modelos ou perspetivas de inspiração construtivista ou socio-construtivista – entre outros, o modelo Reggio Emilia, o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), a perspetiva da Associação da Criança, chamada Pedagogia-em-Participação, o modelo High/Scope (Oliveira-Formosinho, 2009).

¹⁰ Em relação ao Trabalho de Projeto, no capítulo III, este modelo será mais aprofundado.

¹¹ Baguera é uma personagem quimérica que será abordada numa das experiências-chave, no capítulo II.

¹² Este projeto, denominado “BioArte”, é abordado numa das experiências-chave, no capítulo III.

uma importante aquisição de experiências, pois a participação democrática na vida do grupo permite “construir uma autonomia coletiva que passa por uma organização social participada” (ME, 1997, p. 53) e a vivência de outros valores, como a justiça, a responsabilização e a cooperação, entre outros (Ibid.). As crianças “(...) tornaram-se agentes ativos da sua própria aprendizagem, em vez de recipientes passivos de uma aprendizagem dirigida e imposta” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 35). Estiveram muito implicadas, revelando bem-estar e satisfação, visíveis através da sua postura, expressão facial e concentração (Portugal & Laevers, 2010).

Durante a nossa prática pedagógica, demos, também, especial atenção ao uso de atividades lúdicas. Concorde com o que refere Vygotsky (1991), quando destaca a importância do lúdico para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois esta adquire iniciativa e autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Para Piaget (1998), a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. 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 também, permite uma reflexão sobre as ações (Cabrera & Salvi, 2005).

Neste sentido, quer nas atividades lúdicas, quer nas de carácter menos lúdico, optámos por realizá-las, também, no exterior da instituição. O espaço exterior, pelas potencialidades e oportunidades que pode oferecer, merece a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior (ME, 1997). Os recreios são ambientes ideais para o desenvolvimento e enriquecimento de aprendizagens (Bowers & Gabbard, 2000). É nes-

te espaço que as interações são, muitas vezes, mais livres e espontâneas, fazendo-se, por isso, aprendizagens diferentes das que são realizadas dentro da sala (Blatchord & Sharp, 1994).

O domínio da expressão musical esteve muito presente nas nossas planificações, particularmente o cântico de canções. A música tem uma real importância, sendo extremamente relevante o contacto das crianças com a mesma, especialmente o cântico de canções, em diferentes ambientes e contextos. Perry (2000), ao citar Kuhmerker, defende que a aprendizagem de canções facilita a adoção de um vocabulário de início de leitura e ajuda, ainda, a associar as palavras a uma variedade mais vasta de experiências linguísticas.

Ao longo dos diferentes dias, introduzimos canções (cf. apêndice 8), produzidas originalmente por nós, estagiários – letra e melodia – onde adultos/as e crianças cantavam em conjunto. Foram igualmente proporcionados momentos que exploraram o ritmo e a expressão corporal, implicando movimentos e gestos. Segundo as OCEPE (ME, 1997):

A música pode constituir uma oportunidade para as crianças dançarem. A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música criem formas de movimentos ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música (p. 64).

Outro domínio muito presente nas nossas planificações prendeu-se com a linguagem oral e escrita. Proporcionámos momentos que potencializassem a aquisição de um maior domínio da linguagem oral, promovendo a leitura de diferentes textos, a narração de histórias, poesias, lengalengas, divisão silábica e jogos de natureza diversa, desenvolvendo, assim, o vocabulário que é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escri-

ta (Naeyc & Ira, 1998). Segundo Bettelheim (1980), a utilização das histórias infantis funciona como um fator que permite desenvolver competências linguísticas na criança, em diversos domínios, particularmente a nível lexical, morfológico e sintático e, ainda, permite desenvolver a criatividade e a imaginação, e até enriquecer as experiências do quotidiano.

Empenhámo-nos em criar, em conjunto com a educadora e as crianças, um ambiente agradável e promotor de oportunidades de comunicar. Neste sentido, partilho da opinião de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), quando defendem que:

Para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna. Para além do contexto familiar, o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança (p. 11).

Assim, uma estratégia recorrente da nossa prática prendeu-se com a fomentação do diálogo. Concordo com Estanqueiro (2010), uma vez que o diálogo entre professor/a e alunos/as é uma estratégia motivadora, sendo por isso, considerada a melhor estratégia de comunicação na sala de aula. Possibilita a troca de experiências entre o/a educador/a e a criança, mas sobretudo entre as próprias crianças. Como defendem Oliveira-Formosinho e Costa (2011), “(...) consentir a fala de cada criança, dando-lhe atenção, documentando-a é convidar todas a ouvirem e a ouvir os outros. É consentir cada uma na relação com os outros” (p. 87).

O diálogo ajudará a criança a pensar, a expressar-se, a partilhar experiências e a progredir no conhecimento (Estanqueiro, 2010).

Na nossa prática pedagógica, através do registo escrito, procedemos à familiarização e estimulação da emergência da escrita, na medida em que, com alguma frequência, era solicitado às crianças que escrevessem o nome, a data e algumas palavras. 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.” (p. 69).

Como referenciam Pereira e Azevedo (2005), “(...) 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] professor/[a] no ato de escrever com todas as dificuldades que comporta” (p. 24).

Promovemos, também, a exploração de noções matemáticas, como a contagem oral, contagem de objetos, noções de tempo e de espaço, partindo de vivências do quotidiano. Segundo as OCEPE (ME, 1997), o/a educador/a deve partir de situações do dia-a-dia para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. A importância para aprendizagens futuras, a nível da matemática, depende da atenção que lhe é dada na educação pré-escolar (Ibid.).

A expressão plástica foi um domínio frequentemente utilizado, especialmente o desenho. Como refere Vygostsky (1996), a criança ao desenhar realiza a sua arte sobre tudo o que sabe, relativamente ao objeto. Derdyk (2004) acrescenta que, quando a criança representa graficamente, esta realiza um intenso exercício mental, emocional e intelectual dos significados das suas representações, verificando assim condutas reflexivas ao desenhar. Relativamente a este aspeto, as OCEPE (ME, 1997) referem que, “(...) o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do/[a] educador/[a] torná-la uma atividade educativa”(p. 61).

Estivemos, enquanto grupo de estagiários, envolvidos em dois miniprojetos, denominados “Chegada da Primavera” e “Cantinho da Primavera” (cf. apêndice 9). É de referir que estes dois miniprojetos culminaram num agradável e gratificante resultado, na medida em que existiu, uma interdependência positiva, onde cada criança teve consciência que o seu sucesso é o sucesso de todo o grupo (Fontes & Freixo, 2004). Concordo com Johnson e Johnson (1989), quando definem que cooperação é um processo interativo que proporciona às pessoas diversos conhecimentos, soluções criativas para muitos problemas, tendo como base uma interdependência social positiva.

Realizámos, ainda, um diagnóstico geral da situação do grupo que diz respeito à “fase 1”, do SAC – Ficha 1G (cf. apêndice 10). Nesta fase, foi feita uma avaliação, em que cada criança foi considerada individualmente, com base na impressão geral que deixou em diferentes momentos e atividades, tendo em conta os níveis de bem-estar e de implicação (Portugal & Laevers, 2010). Como referem as OCEPE (ME, 1997), “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p. 27).

Durante a minha prática pedagógica, esforcei-me, sempre, por dar oportunidade às crianças de mostrarem o seu potencial criativo, com vista à sua formação integral, promovendo a criação de um espaço inovador onde fosse valorizada a diferença e promovida a criatividade. Tal como refere Cavalcanti (2006),“(…) estimular os processos criativos desde a educação iniciada na primeira infância é possibilitar à criança o desafio de aprender a criar para crescer melhor, além de prepará-la para a vida nas suas múltiplas dimensões” (p. 92).

SECÇÃO B

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

CAPÍTULO II

Contextualização e Intervenção da Prática de Ensino Supervisionada

2.1. Caracterização Geral do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas, a que pertence a Instituição onde estagiei, é constituído pela Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos (Escola Sede), cinco escolas do 1.º ciclo e 2 de JI, estando estas localizadas numa área pertencente a quatro freguesias, da zona centro do país. A população escolar do Agrupamento é constituída maioritariamente por alunos/as cuja residência se situa na área de influência das escolas. Dado que as escolas do Agrupamento, e em particular a Escola Sede e a EB1, onde estagiei, se situam numa zona da cidade onde se concentram numerosos serviços, sobretudo de cuidados de saúde e de comércio, muitos alunos/as deslocam-se diariamente de áreas de influência de outras escolas da cidade, assim como de vários concelhos limítrofes, por motivos relacionados com a proximidade do local de trabalho dos/as pais/mães (cf. apêndice 19).

2.2. Caracterização da Escola

A instituição onde realizei o meu estágio situa-se numa zona urbana no centro do país, perto da maioria das escolas que constituem o Agrupamento, cujo horário era das 09h00 às 16h00/17h30, com uma hora de almoço das 12h15 às 13h45 ou das 12h45 às 14h15.

No edifício desta escola verifiquei a existência de dez salas de aula distribuídas por dois pisos, três salas de Expressão Plástica, uma sala polivalente, que funcionava como ATL, um refeitório com cozinha, três salas de arrumos, uma sala de Informática, uma Biblioteca, e ainda, um grande espaço exterior amplo, com um campo de futebol.

O corpo docente era constituído pela coordenadora, sem componente letiva, por onze professores/as com turma atribuída, dois professores de apoio e um que acompanhava alunos/as com NEE.

Como atividades extracurriculares, havia a possibilidade de os alunos/as frequentarem aulas de inglês, música, educação física e, ainda, como oferta complementar, aulas de cidadania.

2.3. Caracterização da Turma

A minha intervenção desenvolveu-se num grupo de vinte e quatro crianças, sendo doze do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e oito anos, todos com nacionalidade portuguesa.

As informações que obtive sobre as características desta turma, resultaram de observações efetuadas às crianças nas diferentes atividades, inclusivamente nas de escolha livre e de diálogos com a professora e outros intervenientes implicados na sua educação, onde foi possível identificar os seus interesses e necessidades formativas. A observação da criança em atividades de escolha livre é um modo de a escutar e captar a sua experiência de uma forma cuidada e respeitosa (Elfer, 2005; Tudge e Hogan, 2005; Nutbrown, 1996 citados por Papatheodorou, Luff & Gill, 2011).

Ao realizar observações significativas, e ao escutar as crianças permiti-me conhecer e aprender mais sobre cada uma, ou seja, descobrir a sua singularidade, o temperamento, a personalidade e as suas características, assim como, a forma como se relacionavam com os outros, entre outros aspetos. Focalizei-me no que individualmente faziam, tendo em consideração o contexto social e cultural em que estavam envolvidas (Fleer &

Richardson, 2004). Deste modo, senti-me mais capaz de compreendê-las, de desenvolver com elas relações de confiança e responder aos seus interesses e necessidades. A observação realizada às crianças durante as atividades e nas interações do dia-a-dia torna possível desenhar uma imagem do que cada uma faz (Oliveira-Formosinho, 2007). Olhar, ver e escutá-las, em diferentes momentos, permite ver as suas ações e verbalizações a partir da sua própria perspetiva (Szarkowicz, 2006).

Foi importante caracterizar este grupo de alunos/as, nas suas diferentes dimensões, para melhor podermos ponderar quais as metodologias e estratégias mais adequadas que favorecessem a sua aprendizagem, num quadro de bem-estar e de facilitação do seu desenvolvimento. De uma maneira geral, revelavam-se predispostos a aprender e a participar tanto nas atividades propostas, como nas que surgiam por iniciativa própria, aderindo, praticamente sempre, com grande motivação e interesse. A forma entusiasmante como alguns se envolviam nas tarefas, acabava por contagiar toda a turma. A maioria manifestava autonomia na realização das atividades, revelando uma atitude de constante questionamento e desejo de evolução nos seus conhecimentos, tornando-se, assim, participantes ativos do seu próprio desenvolvimento.

O grupo era recetivo a novas experiências de aprendizagem e manifestava interesse em se envolver em atividades diversificadas e dinâmicas, demonstrando grande empenho em concretizar as tarefas propostas. Muitas crianças mostravam também interesses semelhantes, gostavam especialmente, de se envolver em dramatizações e trabalhos de expressão plástica. Além disso, destacavam-se pela curiosidade que manifestavam por determinados temas relacionados com o Estudo do Meio e, ainda, na

realização de atividades matemáticas, revelando sempre grande criatividade.

Por serem crianças muito ativas, dinâmicas e participativas, nem sempre conseguiam permanecer concentradas durante o desenrolar de algumas atividades, na sua totalidade. Contudo, não mostravam, de uma maneira geral, dificuldades de aprendizagem, nem eram focos desestabilizadores, uma vez que não apresentavam problemas de comportamento¹³. No entanto, existiam três crianças que, segundo o Plano de Turma (PT), tinham dificuldades de aprendizagem, a nível da concentração, sendo acompanhadas por uma professora de apoio. Segundo National Joint Committee on Learning Disabilities (1994), as dificuldades de aprendizagem dizem respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos no que diz respeito à aquisição e uso das capacidades de escuta, leitura, fala, escrita, raciocínio ou de matemática.

2.4. Organização do Ambiente Educativo

2.4.1. Caracterização do Espaço Pedagógico

A sala da turma, onde desenvolvi o meu estágio¹⁴, era um espaço¹⁴ de pequenas dimensões, para o número de crianças que a frequentavam (cf. apêndice 20 e 21). Deste modo, não existiam os chamados *centros de atividades*, geralmente organizados por matérias, no 1.º CEB (Spodek & Saracho, 1998). Estes, quando existem, estão numa determinada zona da sala e oferecem materiais baseados em áreas de conteúdos ou tópicos, para estimular a aprendizagem (Ibid.). Esta organização favorece a mo-

¹³ Este tipo de problemas ocorrem em alta frequência, intensidade, duração, e a sua ocorrência dá-se em condições que não são socialmente aceitáveis (Kanfer & Saslow, 1976).

¹⁴ Freire e Pires da Costa (2008) compreendem a sala de aula como um espaço.

vimentação das crianças e a sua participação em atividades que venham de encontro aos seus interesses (Kramer, 2002).

O espaço era bem ventilado e iluminado, existindo muita luz natural e um bom arejamento, devido às janelas que possuía. Segundo Spodek e Saracho (1998), o espaço deve ser bem iluminado, bem ventilado e bem aquecido, quando necessário.

Existiam duas portas, em que uma delas estava diretamente ligada com outra sala de aula, também do 3.º ano, facilitando assim, a interação entre as duas turmas e os/as seus/suas professores/as. Sabe-se que a criança apreende o mundo por meio das relações e interações que faz com as pessoas, com os seus pares (criança-criança), ou seja, na relação com o outro (Vygotsky, 1998). Considerando o impacto que os pares têm no desenvolvimento social e académico, os/as professores/as devem utilizar o ambiente social da sala de aula para promover a aprendizagem (Spodek & Saracho, 1998). Piaget (1965) afirmou que as interações entre pares melhoram o desenvolvimento cognitivo, proporcionando perspetivas alternativas em situações de solução de problemas.

A parede frontal da sala continha um quadro magnético e placares onde eram expostos materiais didáticos, informações e trabalhos realizados pelas crianças relativos aos conteúdos/temas que eram abordados. A parede do fundo da sala tinha um placar de grandes dimensões, destinado ao mesmo efeito. As crianças ao observarem as suas realizações, tornam-se mais conscientes da relação entre o esforço despendido e a realização com sucesso (Lopes & Rutherford, 2001).

Em relação ao mobiliário existente na sala, era adequado e de acordo com os parâmetros salientados por Spodek e Saracho (1998), quando referem que a mobília e os equipamentos não devem ter arestas e salien-

cias afiadas que magoem as crianças, mas sim, proteções de borracha para evitar inclusivamente deslizamentos. Existiam dois armários de grandes dimensões onde estavam guardados alguns manuais, os dossiês dos/as alunos/as e material de uso corrente. Richardson (1997) afirma que a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e a aprendizagem.

A organização do espaço é um recurso importante que é planificado e gerido pelos/as professores/as. Zabalza (2001) afirma que o espaço poderá favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre os objetivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar, ou ainda, em relação aos métodos de ensino e de aprendizagem. A forma como se organiza e utiliza o espaço físico da sala constitui, em si, uma mensagem curricular, uma vez que reflete o modelo educativo do/a professor/a (Ibid.). O modo como é utilizado interfere e influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos emocionais e cognitivos importantes nos/as alunos/as (Arends, 2008).

As mesas e carteiras da sala estavam dispostas em filas e colunas (cf. apêndice 20 e 21). Com esta disposição, as crianças sentem-se mais perto umas das outras e do/a professor/a (Ibid.). A disposição das mesas em filas pode melhorar o desempenho dos/as alunos/as, por existir menos interação entre os mesmos e, conseqüentemente, uma menor percentagem de distração (Ferreira & Santos, 2007). Contudo, não facilita a discussão, nem a realização de atividades em pequenos grupos, sendo desfavorável às abordagens de ensino centradas nas crianças, que dependem da interação entre as mesmas (Richardson, 1997). Durante uma aula torna-se necessário recorrer ao diálogo ou à discussão/debate. A discussão é

um procedimento ou estratégia de ensino específico, essencial e transversal a quase todo o ensino, onde há a oportunidade de monitorizar o próprio pensamento (Arends, 2008). Como refere Wallon (1998), o ambiente escolar deve ser planeado e organizado para proporcionar interações sociais e oportunidades de aprendizagem. Tentámos saber a razão pela qual a nossa orientadora cooperante optou pela disposição referida, tendo salientado que, devido à dimensão reduzida da sala, não pôde optar pela distribuição em “U”, sua preferida.

A organização do espaço físico tem uma importância fulcral, dado que, como já referi anteriormente, as diferentes disposições das mesas e das cadeiras afetam os padrões de comunicação, em sala de aula. A distribuição das mesas em “U” promove a discussão, uma vez que permite o contacto visual, condição fundamental para a interação social (Ibid.). Possibilita, ainda, ao/a professor/a liberdade de movimento, acesso rápido ao quadro e a entrada no interior do “U”, sempre que seja necessário estabelecer contactos mais próximos com as crianças.

2.4.2. Intervenção Educativa da Professora Cooperante

Relativamente à intervenção educativa da professora cooperante, apesar de, no tópico anterior estarem implícitas algumas estratégias usadas pela mesma, gostaria de realçar outros aspetos que me serviram como modelo, na minha prática pedagógica durante o estágio. Os aspetos que mais se destacaram foram, o seu profissionalismo, a competência que sempre demonstrou e a relação que estabelecia com as crianças, comunicando com amabilidade e suavidade e manifestando prontidão para as ajudar. Pereira e Gonçalves (2010) destaca a importância da afetividade do/a professor/a na relação/interação com os/as seus/suas alunos/as, referindo

que no ambiente escolar, o/a professor/a tem que ser equilibrado emocionalmente, sabendo ouvir, elogiando e reconhecendo o valor de cada um. A aprendizagem é afetada, principalmente, quando a afetividade não faz parte da vida quotidiana escolar (Ibid.).

A orientadora cooperante, manifestava ainda uma certa humildade, na interação com as crianças, procurando compreender as suas dificuldades e ajudando-as na superação das mesmas, ao mesmo tempo que impunha uma relação de respeito. Existia, assim, uma ligação de confiança, diálogo e partilha. A relação afetiva existente, contribuía para ampliar e assegurar a realização da construção do conhecimento durante o processo de ensino aprendizagem (Pereira & Gonçalves, 2010). O/A professor/a deve proporcionar segurança, respeito e afeto (Ibid.). A sua ação é o que marca a diferença no processo de ensino-aprendizagem, considerando a interdependência entre a criança que aprende e o contexto de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2002).

A docente não se colocava na posição de detentora do saber, mas sim em alguém que estava a construir o seu conhecimento em conjunto com os/as alunos/as. Como diz Freire (2005), ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos, não atendendo ao fator autoridade. Proporcionava momentos de participação ativa e de responsabilidade, valorizando os conhecimentos que cada um possuía, quer relativamente ao contexto familiar, quer ao contexto escolar, tornando-os fundamentais para a aquisição de novas aprendizagens. Assim, a criança tinha o direito de participar e de ser escutada, onde as suas opiniões eram tidas em consideração. O/A professor/a tem um papel fundamental ao promover uma educação crítica, que tenha como pressupostos a participação ativa, a discus-

são e o diálogo assente no princípio “aprender a democracia pela prática da participação” (Lima, 2000, p. 34).

A professora cooperante desenvolvia o currículo, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam, e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos/as alunos/as, no contexto de uma escola inclusiva (Decreto-Lei nº241/2001). Estimulava, também, o desenvolvimento de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, presentes nas diversas dimensões do currículo integrado (Ibid.). Neste sentido, proporcionava atividades no âmbito do Português, da Matemática, da Educação Artística, mais concretamente da Expressão Plástica e Dramática e, ainda, das Ciências Sociais e da Natureza, onde eram valorizadas aprendizagens relacionadas com o ambiente, saúde, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática. Segundo Serra (2004), deve existir a preocupação de construir o saber de forma articulada, o que implica uma abordagem globalizante e integrada e não a existência de áreas estanques.

2.5. Fundamentação das Opções Educativas

A formação de professores/as é, segundo Esteves (2002), um processo de desenvolvimento permanente e contínuo. O conceito de formação pode ser entendido, segundo Ferry (1987), como um processo de desenvolvimento individual, destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. Diz respeito ao crescimento pessoal e profissional do/a professor/a, não olvidando que o exercício profissional reclama conhecimento fundado na dialética teoria-prática, não sendo, segundo Estrela (1991), coerente proceder à sua separação. A formação de professores/as deve, desta forma, incluir uma componente prática de importância decisiva.

A prática pedagógica é uma parte integrante da formação de professores/as, além das componentes, teórica das ciências da educação e ciências da especialidade a ensinar (Formosinho, 2009). Assim, segundo este mesmo autor (ibid.), “(...) é a componente curricular da formação profissional de professores[as] cuja finalidade explícita é iniciar os[as] alunos[as] no mundo (...) [da docência] e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p. 98). A sua principal finalidade é iniciar os/as futuros/as professores/as no mundo profissional.

As práticas de ensino, durante a formação inicial, continuam a ser o elemento mais valorizado tanto pelos/as professores/as em formação, como pelos que estão em exercício, em relação às diferentes partes integrantes do currículo formativo (García, 1999). Como refere Vaillant (2002), representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprendizagem. A minha ação pedagógica¹⁵, possibilitou-me que integrasse os objetivos da iniciação profissional, ou seja, aprendesse a transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais suscetíveis de serem mobilizados na ação quotidiana (Formosinho, 2001). Nesta fase vivenciei a transição do meu estatuto de estudante, de uma situação de aluno/a para a de um futuro profissional.

Considero, assim, que o estágio é imprescindível para a construção da identidade profissional do/a docente, na medida em que permite a relação entre conhecimentos teóricos, com procedimentos que decorrem da necessária aproximação, às situações relativas ao exercício profissional (Alegria et al., 2001). Contudo, “a prática sem uma criteriosa observação e análise de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos

¹⁵ A minha prática realizou-se entre os dias 14 de outubro de 2013 e 29 de janeiro de 2014.

consciencializados, não tem, só por si, um efeito formativo” (Rodrigues, 2001, p. 8).

Formosinho (2009) lembra que os principais intervenientes no processo formativo durante a ação pedagógica são, o/a supervisor/a, que por ser o/a docente da instituição de formação, acompanha e monitoriza, e o/a orientador/a cooperante, que recebe os estagiários, nas suas aulas, os auxilia e orienta nas atividades de iniciação ao mundo da profissão docente (ibid.). Estes dois intervenientes têm o objetivo de “desenvolver gradualmente no/[a] professor/[a] a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais apropriadas para que a relação pedagógica com os/[as] seus/[suas] alunos/[as] vise o melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem destes” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 71).

O supervisor e a professora cooperante, deste meu estágio, tiveram um papel fundamental, na medida em que promoveram e orientaram a aprendizagem das competências básicas para o meu desempenho docente, a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente, no quotidiano da escola (Formosinho & Niza, 2002). Existiu, sempre, connosco, uma relação interpessoal, dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente, pautada pelo respeito, espírito de entreajuda, reflexão e bom senso.

O facto de a orientadora ter estado presente, no que diz respeito à formação em contexto, permitiu que interviesse, com o objetivo de auxiliar no processo de resolução de problemas ou situações problemáticas. Teve um papel fundamental na articulação que, nós estagiários fizemos entre o conhecimento académico e o conhecimento prático, sendo, para mim, uma referência profissional e afetiva inesquecível. Segundo Formosinho

(2001), o seu papel é fundamental no desenvolvimento de uma profissionalização adequada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional.

O estágio possibilitou-me contantes reflexões sobre a nossa própria ação pedagógica. De acordo com Freire (1996), “(...) na formação permanente dos[/as] professores[/as], o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39). Fernandes (2000) definiu um novo conceito de professor/a, no qual este é visto como um profissional capaz de refletir e de questionar criticamente as suas práticas, as finalidades e conteúdos do ensino, contribuindo, a partir daí, com novos conhecimentos, tanto para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino, e adequá-lo, ainda, às necessidades dos/as alunos/as.

Muitos foram os momentos de reflexão com o meu colega de estágio e com a orientadora cooperante. Para Zeichner (1993), durante a formação inicial de professores/as, os seus formadores devem ajudá-los a interiorizarem a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam, e de a melhorar com o tempo, de modo a responsabilizarem-se pelo próprio desenvolvimento profissional. É de referir ainda que, segundo Spodek e Saracho (1998), para um ensino em equipa ter êxito, é necessária uma comunicação sincera e de confiança, de forma que se consigam atingir os objetivos pedagógicos.

Refletir, permitiu-me tomar consciência das minhas dificuldades e tentar ultrapassá-las, bem como ter noção das minhas capacidades e desenvolvê-las de modo a atingir níveis de desempenho cada vez melhores. A atitude reflexiva do/a professor/a é considerada um caminho em que,

“expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os[/as] seus[/suas] colegas, o[/a] professor[/a] tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas” (Zeichner, 1993, p. 21).

Deste modo, verifiquei que a reflexão é a atitude que conduz e orienta o profissional num caminho de reestruturação da sua intervenção, com vista a um melhor e mais eficaz atendimento da integralidade da criança. É através da construção e atualização permanente, com base no questionamento e reformulação, que podemos intervir com progressiva qualidade. Surge assim, a necessidade de constante investigação imposta aos/às professores/as, formando-se e desenvolvendo-se como profissionais investigadores, o que, segundo Alarcão (2001), implica desenvolver competências para investigar a ação educativa e partilhar resultados e processos com outros. Neste âmbito, Dewey (1959) considerou os/as professores/as “(...) como estudantes do ensino” (p. 58).

Vários autores tiveram um peso importante nas minhas reflexões sobre a prática de ensino, contribuindo com os seus pressupostos teóricos, que se traduziram em mudanças significativas na minha intervenção com as crianças. Ao refletir, fui aperfeiçoando a ideia de que a autonomia dada à criança deve permitir que esta faça escolhas, para que seja encorajada a ter ideias e a estimular a assunção das suas responsabilidades (Oliveira-Formosinho, 2002). Cada vez mais entendo que, para a criança aprender, não pode assistir passivamente ao que a rodeia, tem que ser o motor e participar ativamente no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, vejo-a como pesquisadora, investigadora, identificando-a, tal como Vasconcelos (2011), como um ser “explorador”, investigador, numa criadora ativa de saberes, em alternativa a um ser passivo, recetor de saberes dos outros.

Estou mais consciencializada para a importância da participação ativa das crianças, em todo o processo de ensino-aprendizagem e tive a preocupação de, ao longo do tempo, prestar cada vez mais atenção às solicitações do grupo e de cada elemento do mesmo, procurando atuar de forma individualizada, sempre que possível, pois “o conhecimento da criança e a sua evolução são o fundamento da diferenciação pedagógica” (ibid.). A diferenciação pedagógica pressupõe que sejam proporcionadas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes e que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (ibid.). Como tal, é necessário, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), ter em conta as necessidades, interesses, motivações e expectativas da criança, como também dar-lhe autonomia para o seu desenvolvimento, estimulando-as, inclusivamente, para os seus níveis de desenvolvimento mais próximo.

Procurei na minha atuação, dar espaço e valor às ideias das crianças, ouvi-las, ajudando-as a descobrir respostas e a indagar sobre questões relevantes (Rinaldi, 1999, citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999). Tentei, essencialmente, uma participação mais ativa, consciente, entusiasmada das crianças, envolvendo-as em todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo como fundamento uma pedagogia participativa, que tal como define Oliveira-Formosinho (2002), “é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p. 8). Desta forma, durante a minha prática pedagógica, corroborando a opinião de Hohmann e Weikart (2009), tive a preocupação de contribuir para uma aprendizagem ativa, nunca referindo qual a aprendizagem a fazer ou como adquiri-la, mas sim, proporcionar oportunidades de controlo sobre si mesma.

Neste sentido, os princípios pedagógicos nos quais procurámos apoiar a nossa ação pedagógica foram inspirados na metodologia de trabalho de projeto¹⁶, que permitiu que a criança fosse vista como um ser capaz de responder aos apelos da realidade que a rodeia, através da experiência, sendo autora da sua própria educação (Costa, 2001). Seguindo esta metodologia, desenvolvemos, ao longo do nosso estágio, o projeto “Poupar para Ganhar”¹⁷.

Tentei também desenvolver um ambiente estimulante e um clima afetivo, dentro e fora da sala de aula, com as crianças, atendendo sempre com disponibilidade às suas solicitações e estabelecendo um relacionamento franco e amigo, tendo, para isso, utilizado estratégias adequadas aos seus interesses. Como refere Ferrari (2004), nas primeiras séries do ensino fundamental, a relação entre professor/a e aluno/a, carece de um clima de maior afetividade, visto que, nessa fase, o/a aluno/a faz do ambiente escolar uma extensão do lar, em busca de segurança e afeto. Tive a consciência que a afetividade deve estar presente no espaço pedagógico e fora dele, uma vez que, concordo com Pereira e Gonçalves (2010), quando referem que a relação de afetividade no quotidiano escolar interfere de forma positiva no processo de aprendizagem da criança.

Contribuí, ainda, para a promoção da cooperação e da implicação da criança nos processos de negociação e de tomadas de decisão, encorajando-a à experimentação e à responsabilização pelas suas escolhas. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2002), o/a professor/a deve ser “um mediador pedagógico que sustenta a sua prática nos modelos pedagógicos, na

¹⁶ Esta metodologia também utilizada no estágio de educação Pré-Escolar, está desenvolvida e aprofundada na experiência-chave *Experiências de Aprendizagem do Projeto “BioArte”*, no capítulo IV.

¹⁷ Este Projeto encontra-se desenvolvido na experiência-chave, intitulada *A Potencialidade da Implementação de um Projeto na Mudança de Comportamentos*, no capítulo V.

cultura envolvente e na cultura da criança” (p. 17) e um impulsionador do seu desenvolvimento.

O/A professor/a necessita de planificar a sua ação. Essa planificação serve como um apoio e permite uma melhor organização da prática pedagógica. As planificações foram sempre elaboradas em parceria com o meu colega de estágio, tendo sempre em vista a perspetiva de Dias (2009), quando afirma que planificar implica refletir, prever modos de intervenção com coerência e significado educativo, considerar diferentes contextos culturais e implicar cada criança na construção da sua própria história.

As planificações ao serem feitas em conjunto, faz com que a probabilidade de se resolver um problema seja muito maior do que se fossem feitas individualmente, pois ocorre partilha de conhecimentos, e havendo interação, a articulação de diferentes propostas promove uma solução mais adequada. Na perspetiva de Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (1994), a cooperação é um processo interativo que permite às pessoas construir respostas criativas. Desta forma, foram desenvolvidas planificações, com o intuito de manter as crianças interessadas e intelectualmente despertas, de modo a intercalar atividades que exigiam muito esforço com outras de pouco esforço, atividades que convidavam ao barulho e ao movimento e outras que apelavam ao sossego (Braga, 2001).

Apesar de ter participado num Programa Intensivo de Erasmus, na Bélgica, que tinha como tema: *The Talented Children and Talented Teachers: Competencies, Resilience and Culture*, durante quinze dias, que coincidiu com alguns dias de estágio¹⁸, as planificações foram sempre realizadas

¹⁸ O número de intervenções coincidiu com o número previsto, uma vez que houve prolongamento do estágio.

em conjunto. Durante a minha participação, mantive sempre o contacto com o meu colega de estágio, professora cooperante e turma, através de vídeos, fotografias, e-mails (cf. apêndice 22). Esta experiência não descurou o desenvolvimento do meu estágio, muito pelo contrário, possibilitou a troca de experiências e o confronto com outras estratégias e metodologias.

De acordo com as planificações elaboradas, proporcionámos experiências de aprendizagem, onde a interdisciplinaridade foi também uma estratégia utilizada na nossa ação educativa, permitindo interligar os vários conteúdos do saber. Desta forma, desenvolvemos o respetivo currículo, integrando os respetivos conhecimentos científicos e as competências necessárias à promoção de aprendizagem dos/as alunos/as (Decreto-lei n.º 241/2001). Neste seguimento, sempre que possível, a componente de transversalidade dos domínios esteve presente nas planificações elaboradas, e, desta forma, interligávamos diariamente as diferentes áreas curriculares entre si, bem como, estas com o projeto “Poupar para Ganhar”, como é possível ver na experiência-chave do capítulo V¹⁹.

Tal como no estágio da Educação Pré-Escolar, investimos em inúmeras experiências que possibilitassem a oportunidade de as crianças contactarem com diferentes atividades inovadoras, nomeadamente lúdico-didáticas, e diferentes estratégias, com o recurso às TIC e às áreas de Expressão Artística, levando à sua motivação (cf. apêndice 23). Os conhecimentos que possuo nestas áreas, permitiram o desenvolvimento de atividades, onde as crianças estiveram muito implicadas, revelando bem-estar, alegria e imenso entusiasmo, visíveis através da sua postura, expressão facial e concentração (Portugal & Laevers, 2010).

¹⁹ Capítulo V, da experiência-chave intitulada por *A Potencialidade da Implementação de um Projeto na Mudança de Comportamentos*

As áreas de Expressão Artística, segundo Reboredo (2003), devem fazer parte de qualquer área de transmissão do conhecimento, para a aquisição de aprendizagens e proporcionam a motivação dos/as alunos/as à realização de determinadas atividades. Desta forma, privilegiámos a Expressão Musical, nomeadamente no que diz respeito ao cântico de músicas, acompanhadas por uma guitarra clássica. Criámos várias músicas originais – letra e melodia – relacionadas com temáticas abordadas (cf. apêndice 24). Considero, tal como Torres (1998), que a música é um instrumento essencial para a formação do ser humano, ou seja, é um contributo para a formação geral da personalidade da criança: formação auditiva, psicomotora, intelectual, socio-afetiva e estética. Como refere Hargreaves (1995), a música é um veículo promotor de ensino e aprendizagem.

Para além da Expressão Musical, também as TIC foram um fator presente na quase totalidade das nossas aulas, por serem, como referem Machado e Freitas (1999) um fator determinante para o sucesso de uma inovação. Assim, a inserção das TIC deveu-se, essencialmente, à potencialidade catalisadora de motivação, participação e interação dos/as alunos/as (Campos, 1994). Este autor (Ibid.) afirma, ainda, que as crianças são intrinsecamente motivadas a prestar atenção, a explorar e a experimentar, através de vários estímulos – visuais, auditivos e cenestésicos –, envolvendo-se ativamente no processo de aprendizagem.

As TIC permitem igualmente a exploração de recursos inovadores e situações, que de outra forma seria muito difícil realizar, e ainda a produção de materiais de qualidade superior aos convencionais (Teodoro & Freitas, 1992). Assim sendo, desenvolvemos diversas atividades recorrendo diariamente ao Datashow e ao computador, inclusivamente, para executar pesquisas em grupo e individuais. O computador, graças à sua interativi-

dade e às possibilidades de lidar com questões de controlo e de domínio, intervém realmente tanto no desenvolvimento cognitivo como no emocional e na aprendizagem da autonomia (Ponte, 1989).

Nas duas últimas semanas de estágio, procedemos à realização de várias experiências, relativas ao Estudo do Meio, com alavancas, ímanes, bússolas, pêndulos, roldanas, molas e elásticos e, ainda, experiências: “passa a luz?” e “refração” (cf. apêndice 25). Consideramos que as crianças devem ter oportunidade de experimentar situações diversificadas e estimulantes, que lhes permitam desenvolver essas competências de forma integrada (Martins et al., 2009).

Além das estratégias já referidas, decidimos recorrer, também, como motivação, a um mundo imaginário, de fantasia, de mistério e de surpresa, introduzindo no âmbito do desenvolvimento do currículo, uma personagem fantástica intitulada Balú²⁰. Segundo Cordeiro (2010), todas as crianças, sem exceção, gostam de fingir, de imaginar, de entrar num mundo irreal e de fantasia, e ao fantasiar, exercem a inteligência, o pensamento e o raciocínio. Balú²¹ era uma personagem que os/as alunos/as não conheciam fisicamente, e que os/as levava, com grande frequência, a resolver vários mistérios, desafios, códigos e segredos, culminando, finalmente, no seu aparecimento, na sala de aula (cf. apêndice 28). A apresentação do Balú foi acompanhada pela colocação de um quadro, na sala de aula, que tinha sido enviado pelo mesmo, criando grande expectativa a todos. Não foi referida qual a sua intenção, para que ao longo do tempo fossem da-

²⁰ No estágio de Educação Pré-Escolar introduzimos a personagem fantástica, Baguera, referida e explorada na experiência-chave “Personagens Fantásticas na Educação”, no capítulo III. A importância da integração deste tipo de personagens está desenvolvida na referida experiência.

²¹ A personagem Balú foi criada com características semelhantes à Baguera, funcionando do mesmo modo, mas adaptada a contextos diferentes (cf. apêndice 26).

das várias pistas, com o intuito de as crianças o descobrirem no quadro (cf. apêndice 27).

Diariamente, existia uma mística, incitada pela respetiva personagem, que facilitava a integração das práticas pedagógicas e uma melhor inter-relação entre as várias áreas curriculares. Assim, esse tema acompanhava-nos ao longo de todo o dia, estando incorporado em todas as experiências de aprendizagem, proporcionadas por nós, estagiários. Ao longo da nossa prática pedagógica, quer as crianças, quer inclusivamente a professora cooperante, apesar de nunca terem visto o Balú, foram criando uma relação afetiva virtual, na medida em que permanentemente solicitavam-nos informações e mostravam o seu interesse em conhecê-lo fisicamente. Quando este apareceu pela primeira vez, e verificaram que era um coelho, a euforia e o entusiasmo foram de tal forma evidentes, que todos quiseram automaticamente estipular fins de semana para cada um o levar para casa (cf. apêndice 28).

Posteriormente à finalização do nosso estágio, deslocámo-nos por várias vezes à escola e verificámos que toda a comunidade educativa, continuava com o mesmo entusiasmo, sensibilidade, relativamente ao Balú, prestando-lhe todos os cuidados, encontrando-se este, inclusivamente, numa gaiola de maiores dimensões, rodeado de desenhos realizados pelos/as alunos/as da turma (cf. apêndice 29).

Durante a nossa prática pedagógica, preocupámo-nos em permitir que as crianças trabalhassem de forma cooperativa, tanto em pares como em pequenos grupos, por concordarmos com Dean (2000), quando refere que o processo de apreensão de novos conceitos e competências de cada um é consideravelmente facilitado através da interação verbal com os outros. Neste sentido, os/as alunos/as iam construindo o seu próprio conheci-

mento, dando o seu melhor no trabalho individual e na partilha de recursos, com os/as outros/as, investigando, discutindo, resolvendo conflitos e chegando mesmo a consensos criativos (Fernandes, 1999).

Apesar desta experiência ter sido muito enriquecedora, considero que a minha formação não terminou, uma vez a formação não pode ser finalizada ao concluir um curso (Nóvoa, 2001). Uma educação de qualidade, segundo Hargreaves (2004), “(...) implica que os[/as] docentes assentem a sua prática numa base de pesquisa e de experiência sobre o ensino (...)” (p. 46).

PARTE II

Experiências-Chave e Investigação

SECÇÃO A

Educação Pré-Escolar

CAPÍTULO III

Personagens Fantásticas na Educação

Com o crescimento e velocidade das mudanças na sociedade, o ser humano precisa de desenvolver a capacidade de suportar o imprevisto e o improvável, e para isto a criatividade é fundamental. Toda a atividade humana tem algum significado criativo e existem manifestações de criatividade desde que o homem existe sobre a terra (Fonseca, 2007). Assim, a escola deve ser um espaço inovador, com um ambiente alegre, descontraído e de espontaneidade, onde se valorize a diferença e promova a criatividade. Um espaço capaz de possibilitar uma formação global e privilegiar o crescimento de cada um (Cavalcanti, 2006).

Segundo Vygostsky (1996), a imaginação é a base de toda a atividade que envolva criatividade, possibilitando conseqüentemente a criação artística, científica e técnica. Imaginação ou fantasia é algo irreal, ou seja, que não se ajusta à realidade (Ibid.). Como refere Corso e Corso (2006), a paixão pela fantasia começa muito cedo e não existe infância sem ela.

A história é um importante alimento da imaginação (Coelho, 2001). A criança, quando tem contacto com histórias infantis, desperta a sua imaginação, na medida em que estas proporcionam a descoberta de soluções para a resolução de problemas, inclusive, a nível emocional. Poderá experimentar e viver temporariamente vários sentimentos das personagens, ter as suas experiências, e ficar, assim, envolvida num mundo de fantasia. Sob esta perspetiva, ao ter contacto com estas personagens fantasiosas, identifica-se muitas vezes com elas e passa a viver o jogo ficcional, projetando-se na trama da narrativa (Amirilha, 1997). Como refere Dohme (2000), as histórias são um “Abra-te Sésamo” para o imaginário, onde a realidade e a fantasia se sobrepõem.

A criança, ao envolver-se com as personagens fantasiosas e ao identificar-se com elas, é transportada do mundo fictício para a vida real, inclu-

sive para a sua própria vida. Como refere Montigneaux (2003) as respetivas personagens são pontos de referência preciosos que significam familiaridade e proximidade. Desta forma, na educação pré-escolar, os/as educadores/as devem introduzir este tipo de personagens, em diferentes contextos, na medida em que, segundo Abramovich (1997), se forem colocadas em inúmeras situações diferentes, permitem que as crianças as enfrentem com todo o seu tipo de problemas, e sejam ajudadas, através da fantasia e do imaginário, a ficar preparadas, para saberem dar resposta aos conflitos e impasses que surgirão ao longo da sua vida.

Assim sendo, se na educação pré-escolar respondermos às necessidades das crianças, de forma fantasiosa, são disponibilizadas variadas oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Segundo ME (1998), a utilização de fantasia em determinadas situações, possibilita que a criança invente o seu próprio mundo e permite que a imaginação a leve ao pensamento e ao seu desenvolvimento pessoal, favorecendo novas vivências relevantes para o processo de socialização. Quando a criança ouve histórias, com personagens fantasiosas, é estimulada a sua oralidade, a escrita, o gosto pela leitura, o desenho, a música e o teatro (Abramovich, 1997).

O/A educador/a deve ter em atenção a seleção/invenção de personagens fantasiosas, de acordo com as diferentes idades das crianças, e em que sejam retratados, inclusive, problemas infantis. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como o medo, sentimentos de inveja, de carinho, dor, perda, além de outros. Segundo Abramovich (1997), quando as crianças ouvem histórias experimentam, de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo.

Deste modo, o tempo para sonhar, para dar largas à fantasia, criando um mundo imaginário, de encantamento, através de personagens fantásticas, fará com que as crianças suportem melhor as suas vicissitudes e se venham a tornar cidadãos capazes de lidar com os desafios da sociedade atual. Como refere Vygostsky (1996), o homem conquistará o seu futuro com ajuda da sua imaginação criativa.

Pode-se dizer então que, a formação de uma personalidade criativa projetada para o futuro se prepara pela imaginação desenvolvida no presente. Como refere Vygotsky (Ibid.), o homem conquistará o seu futuro com a ajuda da sua imaginação criativa, em que a principal função educativa pedagógica consiste na preparação das crianças para o seu crescimento e desenvolvimento intelectual. A educação deve, assim, estar atenta e acolher, desta forma, as crianças, dando-lhes oportunidade de mostrarem o seu potencial criativo com vista à sua formação integral. Desta forma, é necessário defender um novo conceito de aprendizagem, não sustentado pela lógica da acumulação de informação (Martins, 2000).

A imaginação e a respetiva utilização de personagens fantásticas, depende da experiência, das necessidades e dos interesses em que se manifesta. Por sua vez, Martins (Ibid.), refere que para a promoção da criatividade, é importante o/a professor/a conhecer bem as suas crianças, saber quais as suas motivações, criar um certo mistério para despertar a curiosidade e prender a sua atenção. Assim, torna-se necessário e urgente fomentar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, através da utilização de personagens fantásticas, alargando, aperfeiçoando a atitude da criança face à vida e promovendo a responsabilidade por si própria e pela sua ação. Segundo Vygotsky (2009), “a verdadeira educação consiste em

despertar na criança aquilo que ela tem já em si, ajudá-la a expandi-lo e orientar o seu desenvolvimento” (p. 63).

3.1. A Baguera e Toda a sua Envolvência

Com o objetivo de uma maior envolvência, por parte das crianças, a nível da imaginação, do mistério, da magia, da fantasia e até da surpresa, optámos por introduzir nas atividades do nosso estágio, uma personagem fantasiosa, intitulada Baguera. Esta invenção teve um carácter indutor, estimulando a imaginação e a criatividade das crianças. Segundo Postic (1992), a criança, através do imaginário, descobre laços entre si e o mundo, interiorizando significações. Foi neste sentido que a Baguera, e toda a sua envolvência, foi criada e introduzida.

Esta personagem foi, durante praticamente todo o estágio, imaginada pelas crianças, uma vez que a desconheciam fisicamente, inclusive na cor, no aspeto e na forma. A razão pela qual era dito às crianças que esta personagem não aparecia, devia-se ao facto da sua personalidade ser destacada por uma característica marcante, a timidez. Contudo, esta personagem acompanhou o grupo até ao final da nossa intervenção, levando-o a resolver mistérios, missões, desafios e segredos, que culminou, finalmente, com o seu conhecimento (cf. apêndice 18).

Na apresentação da Baguera, introduzimo-la numa história que criámos, motivando as crianças e despertando-lhes a atenção, tendo tido o cuidado de falar pausadamente, para dar tempo de o imaginário ser construído nas suas mentes. Como refere Abramovich (2005), o narrador tem de transmitir confiança, motivar a atenção e despertar admiração.

Como foi referido anteriormente, a Baguera propunha, ao longo do dia, diferentes missões, que surgiam de um cofre vermelho e/ou de uma “mensagem alerta” (visionada através de um datashow), acompanhadas de música. Esta personagem comunicava através de símbolos, produzidos por um *software*, denominado *Comunicar com Símbolos*, da série *Communicate*, *Widgit Software*²² (cf. apêndice 11). Este *software* educativo, para além de ser um produto avaliado e recomendado pelo Ministério da Educação (ME) (Correia & Correia, s/d), tem, segundo Hourcade, Parette, Boeckmann e Blum (2010), um conjunto de características peculiares para o desenvolvimento e apoio às atividades de literacia emergente.

Este *software* foi o primeiro processador integrado de texto e símbolos a utilizar a tecnologia de simbolização inteligente, permitindo o aparecimento do símbolo de forma automática, conforme a digitação das palavras, tornando a associação palavra-símbolo quase inequívoca. A mensagem com símbolos, era mostrada, individualmente, às crianças, para que cada uma conseguisse associar o símbolo à palavra, formando uma frase. Com o tempo esta associação começou por se tornar familiar.

Um dos principais objetivos da educação pré-escolar é melhorar a consciência das crianças, relativamente a materiais de escrita impressos e aos conceitos a eles subjacentes, como a noção de palavra, a direccionalidade da escrita, o reconhecimento da forma das letras e da sua associação com os sons da fala (Naeyc & Ira, 1998).

A utilização deste *software* foi de extrema importância para o desenvolvimento da escrita e da leitura, e como tal, deve existir a oportunidade das crianças contactarem com este tipo de experiências, na educação pré-

²² O *software*, *Comunicar com Símbolos* (cf. anexo 1), usa o sistema de Símbolos para a Literacia da Widgit que é, atualmente, aplicado em muitos países, no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita (Cnotinfor, 2012).

escolar. Contudo, a este nível, a abordagem à escrita não pretende ser uma introdução formal ao ensino da escrita, mas sim facilitar a emergência deste tipo de linguagem (ME, 1997).

Neste sentido, a utilização dos meios informáticos, na educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), quando aplicadas de modo apropriado, podem desenvolver, nas crianças, capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizadas como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem (Moreira, 2002). Foi com base nestes princípios que optámos por integrar as TIC, praticamente em todas as atividades planeadas.

No sentido de envolver, também, a comunidade escolar na magia desta personagem, foram igualmente propostos desafios e missões aos diferentes elementos da comunidade escolar, educadores/as, pais/mães, estagiários/as e auxiliares de ação educativa. A aprendizagem constrói-se, assim, em processos cooperativos onde todos ensinam e todos aprendem, onde se ganha um “sentido social” através da partilha de saberes e das diversas formas de interação com a comunidade mais próxima ou mais distante (Niza, 1996).

A Baguera permitiu-nos, pela suas características, incitar diferentes atividades de uma forma mais criativa, imaginária, e ainda, integrar os diferentes conteúdos, possibilitando uma maior envolvência e implicação das crianças. Valorizámos a diferença e promovemos a criatividade, de modo a possibilitar uma formação global, atendendo às particularidades de cada um, envolvido no processo, e capaz de privilegiar o crescimento humano (Cavalcanti, 2006).

CAPÍTULO IV

Experiências de Aprendizagem do Projeto “BioArte”

O plano de estudos do mestrado compreende a implementação e o desenvolvimento de um projeto pedagógico num centro de estágio, tendo em conta a sua gestão e evolução integrais, assim como, uma avaliação reflexiva do desempenho, onde estão contempladas as panificações, dinamizações e as respetivas avaliações.

No nosso projeto, os princípios pedagógicos nos quais procurámos apoiar a nossa ação pedagógica enquadraram-se numa pedagogia de participação.

A metodologia de trabalho por projetos, na educação pré-escolar, é uma forma de ensino e aprendizagem que influencia aquilo que é aprendido e o que é ensinado. Contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. (Vasconcelos, 2011). Para que tal seja possível, é imprescindível admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, e deve-se encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo (ME, 1997).

Assim, o/a educador/a passa a ser um guia que ajuda as crianças a atingir as respostas concretas e objetivas, atendendo aos interesses e necessidades das crianças, tendo sobretudo o papel de as orientar e incentivar nas suas pesquisas (Katz & Chard, 1997).

O trabalho de projeto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes (Leite, Malpique & Santos, 1989). Tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento, como a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente, a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada,

da atividade metacognitiva, e ainda, do espírito de iniciativa e criatividade (Vasconcelos, 2011). Sem dúvida que, através do trabalho de projeto, a criança move-se diante do seu próprio desenvolvimento (Vygotsky, 1978).

Em pedagogia de projeto, a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes, em alternativa a um ser passivo, recetor de saberes dos outros (Vasconcelos, 2011), o que por sua vez possibilita o desenvolvimento de diversas capacidades a nível intelectual, emocional, social e estético.

O trabalho por projeto deve envolver quatro fases: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação (Vasconcelos, 1998).

Um projeto pode ser iniciado com um objeto novo, uma história e/ou uma situação-problema (Vasconcelos et al., 2012). Neste contexto pedagógico, concebemos o trabalho de projeto, de modo que despertasse nas crianças a curiosidade e o desejo de saber (ME, 1997).

Assim, foi incitado pela personagem Baguera, que levou ao questionamento geral do grupo, relativamente ao autor de um quadro, que apareceu na sala (c.f apêndice 12). Este quadro, enviado pela Baguera, teve como objetivo envolver as crianças num estudo aprofundado de um determinado tópico (Katz & Chard, 1997). Na sequência do aparecimento deste quadro, tornou-se evidente o interesse e a curiosidade das crianças, em saber a quem pertencia. Segundo Katz e Chard (2009), é possível iniciar um projeto quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por algo que lhes despertou a curiosidade.

Estavam, assim, criadas as condições essenciais para iniciar o projeto, que se veio a intitular de “BioArte”, que estava convenientemente enquadrado no tema do Projeto Educativo da Creche e JI. Este nome resultou da aliança de duas realidades aparentemente opostas, vida (=bio) e expressão artística (=arte), que se traduziu no contacto com as obras do artista plástico Romero Britto²³.

Relativamente à temática “Biodiversidade”, a criança ao desenvolver capacidades de observação, de pesquisa, de recolha de informações e análise, compreende a importância da diversidade natural, a sua influência na vida dos próprios seres vivos, que conseqüentemente a levarão a desenvolver atitudes de respeito e preservação da natureza aprendendo, assim, a agir de forma responsável (Roldão, 1995).

Uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e, ainda, exploração de novos valores (Porfírio, 2004). Na educação, esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação da criança, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas.

Em relação ao tema “BioArte”, criámos um logótipo, que respeitou esta coligação e resultou de uma adaptação de uma das obras de Romero Britto (cf. apêndice 13).

Após a decisão de se iniciar este projeto, deu-se voz às crianças, para perceber quais as suas interpretações, relativamente ao quadro, e quais as possíveis dúvidas sobre o conteúdo do mesmo e o respetivo pintor. Mostraram grande interesse em comunicar o que pensavam, surgindo uma “chuva de ideias”, resultante de diferentes contributos. Seguidamente,

²³ Este artista plástico usava, frequentemente, seres vivos e elementos da natureza nas suas obras.

questionámo-las, em relação, ao que gostariam de saber sobre o autor, surgindo, assim, variadas questões. Posteriormente, fez-se o levantamento do que gostariam de fazer, surgindo ideias que, sem dúvida, suportaram o desenvolvimento do projeto. À medida que partilhavam sugestões, auxiliávamo-las a formular as suas próprias ideias. O papel do/a adulto/a é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todos os elementos do grupo, estimulando os menos participativos e auxiliando-os a tomarem consciência daquilo que poderão fazer (Vasconcelos, 1998).

Criou-se, conseqüentemente, uma teia/rede de ideias²⁴, como resultado da interpretação do quadro (c.f apêndice 14). A teia de ideias foi utilizada, por ser proporcionadora de um criativo exercício de prospeção ou de antevisão (Vasconcelos et al., 2012). Segundo Spodek e Saracho (1998), a utilização de redes conceituais, permite integrar várias atividades pedagógicas e tomar uma direção diferente, sem que as atividades percam o sentido dos objetivos traçados.

Numa fase posterior, deu-se início à procura de respostas, para as questões colocadas, procedendo a trabalhos de pesquisa, inicialmente em grande grupo, e mais tarde, em pequenos grupos, consoante os interesses individuais de cada criança, na medida em que durante o desenrolar do projeto, éramos surpreendidos com imensas propostas e dúvidas. A primeira pesquisa em grupo foi ao encontro da perspectiva de Niza (1998), quando este defende que a cooperação, como processo educativo, onde as

²⁴ No decorrer do projeto, a teia inicial foi sofrendo alterações, resultando no fim, numa teia final (cf. apêndice 14). Segundo Katz e Chard (1997), “A flexibilidade do projeto permite ir adaptando os meios aos fins. É esta ideia de construção progressiva que determina que um projeto tenha diferentes fases – conceção, tomada de decisões, planeamento, avaliação – que se interligam (...) retomadas ao longo do processo que articula a evolução de condições objetivas com escolhas subjetivas” (p. 94).

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

O computador foi um recurso muito utilizado, revelando-se um instrumento de trabalho de pesquisa muito atrativo, tendo existido um grande envolvimento de todos. Segundo Estanqueiro (2010), o/a aluno/a aprende melhor aquilo que pesquisa e discute com os outros.

As planificações foram desenvolvidas diariamente e, também, em parceria, com o meu colega de estágio, tendo em consideração uma reflexão sobre as nossas intenções educativas e o modo de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e a organização dos recursos humanos e dos materiais necessários à sua realização. Neste sentido, e face às questões das crianças, sentiu-se a necessidade de se ser educador/a investigador/a, tomando uma atitude de constante reflexão sobre a prática pedagógica e estratégias utilizadas pela criança em situações de aprendizagem, tendo havido um trabalho sistemático de pesquisa e investigação (Alarcão, 1996).

Este projeto, durante todas as suas fases, teve um espírito de cooperação entre todos os membros, para dar resposta a certas necessidades educativas (Reyes Santana, 2003). Desta forma, as planificações foram elaboradas com o intuito de manter as crianças interessadas e intelectualmente despertas, intercalando atividades de grande esforço com outras de pouco esforço, umas que convidavam ao barulho e ao movimento, e outras que apelavam ao sossego (Braga, 2001). Devido ao facto de serem inúmeras as atividades desenvolvidas, irei destacar somente algumas.

Depois das diversas pesquisas, e como forma de explorar as cores, usadas pelo pintor Romero Britto, as crianças ilustraram um desenho da sua obra, “O Gato” (cf. apêndice 15, ilustração 33). Esta ideia surgiu de uma

mensagem de vídeo da Baguera, em que ela anunciava antipatizar com gatos. Decidiu-se, assim, pesquisar curiosidades sobre este animal, com o intuito de ajudar a Baguera. Segundo Catita (2007), a abordagem ao tema “animais” é fascinante para as crianças, porque elas têm uma relação com o mundo animal muito diferente da dos/as adultos/as e veem, nos animais, uma espécie de mundo próprio, semelhante ao dos humanos.

Outra atividade desenvolvida, também incitada pela personagem Baguera, foi a ilustração de outro desenho de Romero Britto – a “Vaca”, com tintas e cotonetes (cf. apêndice 15, ilustração 34 a 36). Tal como Romero Britto, num primeiro momento, pintaram-se os espaços em branco do desenho e só depois se delineou a preto.

De uma das nossas pesquisas, apercebemo-nos que Romero Britto faz releituras de outras obras, como foi o caso da obra “Abaporu”, um quadro de Tarsila Amaral. Desta forma, decidimos fazer, também, a nossa releitura da mesma (cf. apêndice 15, ilustração 37 a 39), pois segundo Pillar (1991) a leitura de uma obra de arte é uma aventura em que a cognição e a sensibilidade se interpretam na busca de significados.

Uma das propostas sugeridas pelas crianças passava pela ilustração de um quadro de grandes dimensões de Romero Britto, em colaboração com um grupo de outro JI (cf. apêndice 15, ilustração 40 e 41). O papel do/a adulto/a é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências, e fazer propostas de atividades para que ela tenha possibilidades de concretizar experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). O/A adulto/a ajuda a projetar, a fazer pontos de situação, a disponibilizar materiais, a eleger caminhos e experiências mais viáveis (Abreu et al., 1990).

Uma vez estabelecida a oportunidade de realizar esta parceria, com um outro grupo, de três anos, foram feitas duas videoconferências (cf. apêndice 15, ilustração 44 e 45), recorrendo ao *software Skype*. Na primeira foi feita a apresentação de todos, a explicação do nosso projeto e, ainda, o convite para colaborarem na concretização de uma parte do mesmo. A nossa proposta foi aceite, com grande entusiasmo, na ilustração de uma das metades do quadro de Romero Britto. Na segunda houve a possibilidade de percebermos o ponto da situação do outro grupo, na medida em que já se encontrava a meio a concretização do projeto. Depois de finalizado o trabalho do quadro de grandes dimensões, este foi colocado na Expo Miranda, em Miranda do Corvo, para exposição (cf. apêndice 15, ilustração 42 e 43).

Através das videoconferências, existiu partilha e expansão de conhecimentos em tempo real. A videoconferência dá vida à “ligação escola-mundo exterior e permite aos estudantes ver o mundo de um modo mais válido” (D’Eça, 1998, p. 46).

Este trabalho de cooperação foi um processo educativo para atingir determinado objetivo comum. Niza (1998) refere que este processo tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências.

Uma outra atividade sugerida pelas crianças, durante a elaboração da teia inicial prendeu-se com a ida ao Hospital Pediátrico da zona (cf. apêndice 15, ilustração 46 e 47). Esta ideia teve como intuito principal distribuir um pouco de afeto, alegria e arte, às crianças hospitalizadas, através de um presente. Este continha uma obra de Romero Britto, eleita e ilustrada pelas crianças (cf. apêndice 15, ilustração 48 a 51) acompanhada do cântico da música “Romero Britto” - criada, por mim e pelo meu colega de

estágio e cuja letra foi completada em trabalho de grande grupo²⁵ (cf. apêndice 8). Este tipo de atividade contribui para promover atitudes e valores que conduzem a cidadãos conscientes e solidários (ME, 1997).

Numa das pesquisas, descobrimos, também, que Romero Britto faz retratos. Assim, recorrendo ao *software Adobe Photoshop*, produzimos, em suporte digital, caricaturas, de cada uma das crianças, e inclusive, da educadora, das auxiliares e de nós, próprios (cf. apêndice 15, ilustração 52 e 53). Na entrega das caricaturas, cada um teve que identificar a sua. Como afirma Kossoy (1998), o processo de construção de sentido para a leitura da imagem envolve sentimentos, inclusive afetos.

Outras e diversificadas atividades foram desenvolvidas ao longo do projeto, para além das supracitadas, em que o grupo recorria à escolha de técnicas e materiais diversos. O acesso e a seleção a vários materiais e técnicas de expressão plástica, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos e possibilita a exploração e descoberta em novas produções (ME, 1997). Proporcionaram-se experiências, onde contactando com as obras de Romero Britto, se explorou, para além do desenho e da pintura, também a modelagem (cf. apêndice 15). Como referem as OCEPE (Ibid.), os contactos com a pintura e a escultura, constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura, ampliando o conhecimento do mundo da criança e o seu sentido estético.

Segundo Cordeiro (2010), a pintura e o desenho possibilitam desenvolver a imaginação, a criatividade e a sensibilidade da criança. Ao desenhar,

²⁵ 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, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original.

estimula o crescimento emocional, psíquico e físico, porque na representação gráfica, realiza exercícios a estes níveis (Derdyk, 2004).

Ao longo da consecução do projeto, no decurso das atividades, as crianças tiveram oportunidade de fazer os seus comentários e de avaliar/refletir sobre o processo, permitindo a tomada de consciência da ação desenvolvida, e a contínua adequação do processo educativo às necessidades dos educandos. No final, foi feito um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido²⁶.

O trabalho efetuado deve ser avaliado, pois é através da avaliação que se compara o que se aprendeu com as questões formuladas inicialmente, e se analisa o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, assim como, o nível de entre-ajuda (Katz et al., 1998). Qualquer atividade pensada e implementada na educação pré-escolar, necessita de, além de um planeamento, também de uma avaliação, tendo em conta a caracterização do grupo e as suas potencialidades (Fisher, 2004). Assim sendo, a avaliação não é algo separado do processo ensino-aprendizagem.

Sempre que um projeto termina, as crianças envolvidas devem divulgá-lo, tornando-o útil aos outros - fase de divulgação (Vasconcelos et al., 2012). Assim, foi preparada uma performance destinada às restantes salas do JI, incluindo a creche, ao grupo do outro JI que teve, também, uma ação interventiva no projeto, à família e à comunidade envolvente. Esta apresentação consistiu numa exposição de trabalhos, sistematizada, por ordem cronológica (cf. apêndice 17). Permitiu uma narrativa integradora e globalizante do projeto, sendo antecipadamente, discutido o que deveria

²⁶ No apêndice 16, encontra-se o modelo da avaliação utilizada. Todas as crianças assinalaram “Gostei muito”.

ser apresentado e como apresentar. As crianças tiveram, assim, oportunidade de treinar a informação ao público-alvo, sendo um processo cognitivo sofisticado e elaborado (Katz et al., 1998). Tivemos a preocupação de distribuir, por todo o grupo, determinadas responsabilidades. Segundo Sanches (2001), o/a educador/a deve procurar estratégias que envolvam todas as crianças, de acordo com as suas capacidades e competências. Foi, ainda, patenteado um vídeo, que consistiu na apresentação de uma coletânea de gravações, selecionadas, e recolhidas ao longo da execução do projeto. Considero que foi uma experiência culminante, uma forma simbólica de reconhecer o que foi apreendido (Edwards et al., 1999).

Considero, também, que a presença das famílias e da comunidade²⁷ são elementos fulcrais na consecução do projeto, na medida em que, como refere Oliveira-Formosinho (1996), o seu envolvimento e implicação, facilitam a resolução de problemas e permitem que o JI possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais.

Outra forma de divulgação utilizada foi a criação de um blogue²⁸, na medida em que foram reunidos os trabalhos realizados, informaticamente, desde a sua conceção até ao produto final, de modo que o leitor perspetive, todo o encadeamento do projeto “BioArte”. Segundo Gomes (2005), o blogue foi adquirindo visibilidade no contexto educativo, sendo atualmente perspetivado como um importante recurso e estratégia pedagógica. Este sistema digital pode ser usado, pelos/as professores/as como complemento ao ensino presencial, que poderá ser um veículo privilegiado de comunicação (Barbosa & Granado, 2004).

²⁷ Foi elaborado um livro de assinaturas e comentários para as famílias e restantes membros da comunidade educativa para darem o seu testemunho/apreciação sobre a exposição e o projeto em si (cf. apêndice 17).

²⁸ O link do blog do projeto “BioArte” é: <http://projetobioarte.wordpress.com/>.

Assim, e atendendo à sua vertente facilitadora da comunicação e interação, o blogue pode constituir-se como um importante contributo para uma maior e melhor comunicação entre todos os envolvidos no contexto educativo, proporcionando contribuições de vários elementos e consequentemente uma partilha mais enriquecedora pela multiplicidade de contributos (Ibid.).

Relativamente à organização espacial, o contexto de sala pode ser frequentemente alterado. Assim, como forma de surpreender todos os intervenientes, a sala foi completamente demudada, levando-os para o Mundo da Arte de Romero Britto (cf. apêndice 17). Mudar o aspeto da sala, de acordo com as atividades a realizar, é um bom ponto de partida, já que a organização do espaço pode também ajudar nas aprendizagens das crianças (Sanches, 2001). Estas, pelo facto de não saberem o que vão fazer e pela diferente organização do espaço, constataam que algo de novo vai acontecer, gerando automaticamente expectativas positivas (ibid.).

Durante a minha prática pedagógica, corroborando a opinião de Hohmann e Weikart (2009), realço a preocupação que tive, durante a minha prática pedagógica, de encorajar as crianças a uma aprendizagem ativa, proporcionando-lhes oportunidades de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem. Por outro lado, fiz por criar condições favoráveis, para que pudessem ser possuidoras de voz própria e se sentissem com liberdade de expressão para poderem expandir informações e ideias, nas suas diferentes formas de expressão oral, escrita ou artística (ME, 1997).

SECÇÃO B

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

CAPÍTULO V

A Potencialidade da Implementação de um Projeto na Mudança de Comportamentos

O trabalho de projeto²⁹ pode ser considerado como uma metodologia assumida em grupo que pressupõe implicação de todos os intervenientes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção, com a finalidade de encontrar resposta para os problemas existentes (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140). A metodologia de trabalho de projeto está voltada para o desenvolvimento de competências e faz com que a aprendizagem não se torne passiva, verbal e teórica, mas que tenha a participação ativa dos/as alunos/as (Oliveira, 2006). Por esse motivo, atualmente, existe uma tendência para a sua utilização, com mais frequência, nas escolas (Moura & Barbosa, 2006). A experiência com projetos nas escolas, nos últimos anos, tem-se mostrado eficiente no desenvolvimento das inteligências múltiplas³⁰, no trabalho com os conteúdos, atitudes e procedimentos, além de permitir que o conhecimento passe a ser tratado como uma rede de significados múltiplos (Machado, 2004).

Ao trabalhar com projetos, é possível desenvolver competências, propor tarefas complexas e desafios que estimulem os/as alunos/as a mobilizar os seus conhecimentos e completá-los (Oliveira, 2006). Além de consolidar a aprendizagem, contribui também para a formação de hábitos e atitudes e para a aquisição de princípios e estratégias que podem ser generalizados para situações alheias à vida escolar (ME, 2002, p.27).

Esta metodologia é vista pelo seu caráter potencializador da interdisciplinaridade. Potencializa a integração de diferentes áreas de conhecimento,

²⁹ A metodologia de trabalho de projeto está explorada na experiência-chave, *Experiências de Aprendizagem do Projeto "BioArte"*, no capítulo IV.

³⁰ Segundo Gardner (1999), todos os indivíduos são inteligentes, mas de maneiras diferentes. Nesse sentido, Gardner (2000), destacou as várias inteligências das crianças, identificando oito: Linguística, Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Corporal Cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista.

quebra com as fronteiras disciplinares e favorece o estabelecimento de elos entre as respetivas áreas, numa situação contextualizada da aprendizagem. Nesse sentido, Almeida (2002) destaca que o projeto evidencia-se numa atividade que rompe com as barreiras disciplinares, tornando permeável as suas fronteiras. A finalidade da interdisciplinaridade escolar é na difusão do conhecimento, voltada para o favorecimento do/a aluno/a na integração da aprendizagem, pelo estabelecimento de ligações de complementaridade entre disciplinas escolares (Fazenda, 1998). O ensino de natureza interdisciplinar estabelece uma articulação entre duas ou mais disciplinas (Pombo; Guimarães & Levy, 1994).

Assim, a interdisciplinaridade foi utilizada no processo de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento do projeto, “Poupar para Ganhar”, durante a nossa prática pedagógica, por se caracterizar pela integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto (Japiassu, 1976). Deste modo, a nossa ação pedagógica foi inspirada na metodologia de trabalho de projeto, tendo respeitado as seguintes etapas: implementação, desenvolvimento e gestão, divulgação e avaliação.

Quando começámos o nosso estágio no 1.º CEB, encontrava-se um projeto a ser iniciado, na turma, e desenvolvido pela orientadora cooperante, intitulado “Poupar para Ganhar”. Foi-nos solicitado o prosseguimento do mesmo, no sentido de sensibilizar os/as alunos/as, e indiretamente as suas famílias, para a crescente necessidade de poupar, desenvolvendo atitudes mais responsáveis, do ponto de vista do consumo. Segundo Visa (2013), um dos melhores hábitos que uma pessoa deve desenvolver ao longo da sua vida é o de poupar, e como refere Confabras (2009), esta ação deve ser iniciada precocemente. Estimular na criança o ato de poupar ensinar-

lhe-á a ter determinadas atitudes que aumentem o seu potencial de realizações ao longo da vida (Ligocki & Lunes, 2013).

Visto ser um projeto iniciado pela professora, pensámos também em desenvolver um outro com a turma, que partisse dela e de nós, de forma que estivessem relacionados e se complementassem. Surgiu, assim, a ideia de concretizarmos a sua implementação em parceria com um outro grupo de estágio, de outra Escola, também numa turma do 3.º ano. Tal como refere Dewey (1968, citado por Vayer & Matos, 1990), um projeto exige a observação objetiva das circunstâncias oferecidas pelo meio ambiente, que sejam ouvidos aqueles que possuem uma maior experiência, e ainda que se aceda aos conhecimentos resultantes de outras experiências semelhantes. Assim sendo, um dos nossos primeiros passos foi procurar a nossa orientadora cooperante e, com ela, encontrar formas de relacioná-los, o melhor possível.

Este projeto, que seria implementado em dois contextos diferentes, pretendia consciencializar as crianças, docentes, não-docentes e famílias, da importância da redução do consumo do papel, para uma moderada utilização e reutilização, como um contributo da não degradação dos nossos ecossistemas. Com conhecimento das grandes quantidades de recursos florestais necessárias para o fabrico do papel, é imprescindível refletir sobre as alternativas que minimizem os impactos ambientais e a gestão do seu consumo (Grigoletto, 2012). Como refere Manzini (2008), devemos-nos preocupar com uma sociedade capaz de se desenvolver, não descurando a redução dos níveis de produção e consumo, e, simultaneamente, melhorando a qualidade de todo o ambiente.

No sentido de transformar comportamentos e estimular a mudança de valores individuais e coletivos, são necessárias propostas pedagógicas

centradas na consciencialização e na motivação, de forma a minimizar os impactos ambientais e a tornar a sociedade mais sustentável (Jacobi, 2006; Martirani et al., 2006; Silva & Gómez, 2010). Torna-se, assim, imprescindível, estimular a participação ativa das crianças na construção e inovação da sociedade, de modo a terem atitudes reflexivas em torno de problemáticas ambientais (Baccega, 2010; Jacobi, 2006). Por isso, a educação ambiental significa também educar para a cidadania, educar para o desenvolvimento do espírito crítico, ético e inovador, de modo a promover a transformação e a construção de uma sociedade sustentável (Pelicioni, 1998). É necessário que os/as professores/as, acima de tudo, olhem para as crianças como cidadãos/ãs que também são capazes de participar na tomada de decisões e influenciar aqueles que as rodeiam. Foi nosso objetivo que a voz das crianças contribuísse para que a população fosse levada a assumir as suas responsabilidades e a cuidar do ambiente, a fim de colaborar na construção de uma sociedade sustentável e ecologicamente equilibrada (Tozoni-Reis, 2004).

Estes dois projetos puderam assim aglutinar-se, ficando com o mesmo nome, “Poupar para Ganhar”, uma vez que o conceito de “poupar” também está relacionado com questões ambientais. Na realidade, poupar bens consumíveis resulta numa poupança ecológica, economizando-se recursos naturais e evitando custos relativos à poluição e desastres ambientais. Desta forma, foi possível o enfoque na redução/poupança do papel, promovendo não só a alteração dos valores, atitudes e comportamentos ambientais, como também a fomentação da educação cooperativista e financeira nas crianças, educando-as quanto ao uso consciente do dinheiro, para que no futuro se tornem adultos/as capazes de administrar as suas próprias finanças.

Para o desenvolvimento do projeto, a orientadora cooperante sugeriu e disponibilizou as terças-feiras à tarde. Contudo, tentámos sempre integrá-lo com as áreas curriculares, ao longo de todos os dias.

Começou por se concretizar com a apresentação de uma “nota de 5€”, de grandes dimensões, elaborada por nós, estagiários, com a intenção de se seguir um questionamento geral, por parte da turma, a respeito da origem e da intencionalidade da mesma (cf. apêndice 30, ilustração 105). Considero que é através da partilha, do debate de ideias e do questionamento que as crianças, para além de terem voz ativa no planeamento e na seleção de atividades, desenvolvem o raciocínio e o espírito crítico (Duckworth, 1991). Devem sentir que estão a ser ouvidas e que as suas opiniões são pertinentes para o desenrolar das sessões. É importante que tenham oportunidade de partilhar as informações de que são detentoras e as suas vivências (Vasconcelos, 2008). Ao longo da recolha das ideias que surgiam através da análise da respetiva nota, ia sendo elaborada uma teia/rede concetual (cf. apêndice 31), utilizada por ser proporcionadora de um exercício criativo de prospeção ou de antevisão (Katz, et al., 1998).

Durante esta recolha de ideias, em que os/as alunos/as manifestavam o que, inclusivamente, gostariam de fazer, iam surgindo sugestões que, sem dúvida, suportaram o desenvolvimento do projeto. Nesta fase de aprendizagem, nós estagiários tivemos o papel de moderadores no auxílio da formulação das suas opiniões (Katz & Chard, 2009). Neste sentido, para a concretização da parceria com a turma já referida, pensou-se na hipótese de se realizar um intercâmbio de ideias, informações, atividades, que se veio a verificar através de vídeos, cartas e e-mails (cf. apêndice 32). Outra das propostas que sugeriram, passava pela elaboração de moedas e notas, semelhantes à realidade (cf. apêndice 30, ilustração 108 e 109). Ao

desenvolvermos esta proposta, chegou-se a uma outra, que consistia na utilização do “dinheiro” para a exploração dos conceitos de “ganho” e “perda”, acabando por se concretizar através da criação de um plano de gastos. Este surgiu, devido à constatação, por parte dos/as outros/as docentes e não-docentes da Escola, de comportamentos menos aceitáveis que a turma demonstrava fora da sala de aula, e depois da orientadora cooperante nos ter colocado o desafio de concebermos uma metodologia, que influenciasse o comportamento dos/as alunos/as de forma positiva. Desta forma, concebemos, criámos o plano de gastos (cf. apêndice 30, ilustração 138 a 141). Ensinar a gerir o dinheiro, nestas idades, é importante para fomentar a autodisciplina e a maturidade financeira, sendo, por isso, a escola um local privilegiado para as preparar nesse sentido (Kroetz, Valentim & Censi, 2012).

Esta metodologia foi ao encontro dos contratos comportamentais, que consistiu num acordo entre alunos/as, professora e nós estagiários, onde foram estipuladas responsabilidades, em que, com a mudança para comportamentos positivos, haveria reforços de compensação, traduzidos, neste caso, em maiores ou menores valores monetários (Lopes & Rutherford, 2001). Recorrendo ao Português, foram registadas todas as regras de funcionamento, no plano de gastos de cada um, após uma discussão em conjunto, determinando os valores a gerir consoante os comportamentos, desempenhos e rendimentos. Optámos por incluir as crianças no processo de negociação, em que assumiram um compromisso fundamental com as outras e consigo próprias, para que os contratos comportamentais resultassem e tivessem eficácia (Ibid.). Não descurámos a transmissão da relevância de determinados valores (honestidade, verdade, entre outros).

Diariamente eram atribuídos ou retirados valores monetários, consoante o desempenho individual, na sua globalidade, ao longo do dia, tendo cada criança que mentalmente adicionar e subtrair quantias de dinheiro, fomentando assim competências em cálculo mental. Foram desenvolvidas várias atividades ao longo do projeto, introduzidas maioritariamente pela personagem fantasiosa Balú³¹, onde os/as alunos/as tinham que realizar determinados desafios, que lhes permitia receber determinado valor em dinheiro, consoante o sucesso da sua concretização.

Sempre que cada um atingisse dez euros, receberia uma medalha, em autocolante, para colar no plano de gastos (cf. apêndice 30, ilustração 106). Esse dinheiro era guardado em carteiras recicladas, que eles próprios elaboraram a partir de embalagens de leite e sumo, trazidas de casa, recorrendo à Expressão Plástica e ao Estudo do Meio³² (cf. apêndice 30, ilustração 110 e 111). Como refere Luck (1994), a interação das disciplinas do currículo escolar entre si permite uma formação integral das crianças, para que possam exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global do mundo e ainda, para que sejam capazes de enfrentar problemas complexos, amplos, globais da realidade atual. No final do nosso estágio, foi feito um balanço geral, relativamente ao dinheiro que cada um tinha obtido, tendo sido atribuídas três medalhas de mérito (ouro, prata e bronze) aos que alcançaram maiores valores monetários, acabando por ser considerados gestores de excelência (cf. apêndice 30, ilustração 137).

³¹ Esta personagem facilitou a integração das práticas e uma melhor inter-relação entre as várias áreas curriculares, como também com o projeto, pela introdução de uma mística diária.

³² A elaboração das carteiras recicladas levou os/as alunos/as a reconhecerem, mais uma vez, a importância da preservação dos ecossistemas, da biodiversidade, dos recursos, para garantir a sustentabilidade.

O resultado da utilização deste plano de gastos foi muito positivo, na medida em que ao longo da nossa prática pedagógica foi decrescendo, acentuadamente, o número de queixas relacionadas com o comportamento desajustado dos/as alunos/as, tendo-se verificado uma evolução fortemente positiva a este nível. Organizámos e realizámos atividades que pudessem possibilitar “o desenvolvimento de atitudes e a aprendizagem de procedimentos e valores fundamentais para o exercício pleno da cidadania” (ME, 1999, p.202).

Para além de mudanças a nível do comportamento, foi nossa intenção, provocar a construção de conhecimentos, ideias, a melhoria de atitudes e o desenvolvimento de habilidades, que permitissem que o/a aluno/a fosse um agente eficaz e transformador na sociedade (Sacristán & Gómez, 1998). Este projeto esteve, assim, focado na incorporação de novos valores e práticas, tanto a nível social, ambiental, ético, como económico. Segundo Morin (2004), a metodologia de projetos é um caminho para a transformação dos espaços e das relações interpessoais.

Preocupámo-nos em proporcionar diversas experiências, com o intuito de educar as crianças contra o desperdício, em defesa da preservação e conservação do ambiente, relacionando com questões económicas, permitindo, assim, que ficassem sensibilizadas e despertas para este tipo de problemas. Neste sentido, irei destacar mais algumas experiências, entre outras, que realizámos.

No início do nosso estágio, os/as alunos/as propuseram criar um ecoponto de recolha de papel, para posterior reutilização deste e sua reciclagem. Na altura do Natal, pensou-se na realização de troca de prendas económicas, entre eles. Desta forma, com o papel recolhido, elaborou-se, na sala de aula, pasta de papel reciclado para a criação de cartões de Natal (cf.

apêndice 30, ilustração 112 e 113). Seguidamente, reutilizaram paus de gelados, decorando-os livremente, para funcionarem como marcadores (cf. apêndice 30, ilustração 114 e 115). Além disso, pintaram folhas de papel reciclado, ao som de duas músicas natalícias, com a finalidade de construírem caixas, em origami (cf. apêndice 30, ilustração 116 e 117). Assim, estas caixas pintadas, com os marcadores e os cartões no seu interior, serviram como troca de prendas (cf. apêndice 30, ilustração 118). Foi, ainda, construída nesta época natalícia, uma árvore com caixas de ovos vazias, trazidas de casa, e os respetivos enfeites foram elaborados a partir das embalagens de leite (cf. apêndice 30, ilustração 119 a 122).

Uma outra atividade passou pela elaboração de uma lista de compras, onde as crianças tiveram acesso a uma loja virtual (construída por nós, estagiários) para poderem, individualmente, selecionar produtos alimentares para as refeições de um dia, tendo em consideração o que era útil e indispensável e não tudo o que se pretendia, não descurando, ainda, o aspeto monetário (cf. apêndice 30, ilustração 123 a 125).

Como forma de levar este projeto para casa, cada criança pensou em situações concretas, em que a sua família não tivesse o hábito de poupar, e, assim, criou um cartaz de sensibilização para a poupança. De acordo com Perrenoud (2000), há que envolver os/as pais/mães na construção dos saberes, mobilizando-os para as atividades e envolvendo-os, sempre que possível. É importante que a escola e a família sejam parceiros privilegiados de todo o processo educativo para que, desta interação permanente, se possa obter um desenvolvimento harmonioso e equilibrado dos indivíduos (Oliveira, 2010).

Explorámos, também, as consequências da desflorestação, através do visionamento de dois vídeos, e, a partir daí, construímos um mundo, em

papel, visto de duas formas, em que, numa metade estava representado um mundo ideal, com respeito pelo ambiente e pela sua preservação, e na outra, as consequências da desflorestação (cf. apêndice 30, ilustração 126 a 130).

Na altura da época dos Reis, foram elaborados bolos-reis de cartão reciclado, em que alguns deles foram entregues como presentes a outras turmas, da escola, aquando o cântico das Janeiras³³ (cf. apêndice 30, ilustração 131 a 136). Segundo Murcia (2005), o processo cooperativo envolve o enriquecimento pessoal e a exploração das possibilidades criativas dos/as alunos/as num ambiente onde ninguém é discriminado ou excluído.

No desenvolvimento do nosso projeto, procurámos não descurar a fase de divulgação, na medida em que a criança ao difundir o seu trabalho, faz uma síntese da informação adquirida para a apresentar aos outros. Nesta fase, “revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo significativo e significante” (Vasconcelos et al., 2012, p. 78). Contudo, por indisponibilidade da orientadora cooperante, utilizando como argumento, a elevada carga de conteúdos a lecionar, não foi possível proporcionar este momento. Para o superar, optámos por elaborar um vídeo, com uma coletânea de gravações, que contemplava os principais momentos de exploração do projeto, e outros, vividos ao longo do estágio. Oferecemos à turma e à professora um álbum de recordações, com fotografias, de diversos momentos vivenciados e, ainda, caricaturas, produzidas, em suporte digital, recorrendo ao *software Adobe Photoshop*, de cada uma das crianças, e inclusive, da professora e de nós próprios (cf. apêndice 33). Na entrega das mesmas, cada um teve que se identificar.

³³ Esta atividade que nós, estagiários, propusemos à turma foi pioneira na escola.

A avaliação do projeto foi sendo realizada ao longo do seu decurso. Contudo, no sentido de cada aluno/a registar a sua avaliação, finalmente foi produzida uma ficha, que os convidava a escrever e a deixar o seu testemunho sobre os aspetos mais significativos (cf. apêndice 30, ilustração 142). Os registos permitiram-lhes rever e avaliar todo o processo, tomando consciência da sua ação e apercebendo-se também do que aprenderam (Vasconcelos et al., 2012).

Desenvolver a metodologia de projeto no estágio do 1.º CEB foi um grande desafio, na medida em que pela quantidade de conteúdos que tiveram que ser explorados, nem sempre foi fácil a sua incrementação. No entanto, acabou por ser, sem dúvida, uma excelente aprendizagem, onde compreendi que é principalmente, na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino (ME, 2002).

Foi uma experiência enriquecedora, na medida em que foi muito gratificante ver a evolução manifestada pelos/as alunos/as, relativamente à mudança de atitudes, em que eles próprios, a professora e as famílias também se envolveram e colaboraram com a mesma finalidade, para que os objetivos propostos fossem atingidos. É importante salientar a necessidade de uma formação humana/social integral e integradora, que não dissocie o desenvolvimento intelectual e profissional das dimensões plurais e múltiplas do ser, do saber-fazer, do conviver, associadamente a valores, atitudes e posturas a serem incorporadas como vivências sociais mais solidárias, responsáveis e justas (ME, 2006).

CAPÍTULO VI

TPC: Tanto Por Conhecer

Os Trabalhos Para Casa (TPC) têm uma forte e longa tradição escolar, sendo uma prática habitual da maioria das escolas portuguesas e usados um pouco por todo o mundo. São uma das estratégias pedagógicas mais popularizadas em diversos países, diferentes gerações e graus de ensino (Mourão, 2004; Paik, 2003; Warton, 2001). Instituíram-se como rotina curricular, verificando-se, na sua aplicação, uma grande constância e uniformidade das práticas dos/as docentes. Apesar da sua utilização em várias culturas, o debate sobre as vantagens e desvantagens da marcação de TPC pelos/as professores/as, tem sido objeto de grande controvérsia (Landing-Corretjer, 2009).

Segundo Araújo (2009), utilizam-se diferentes designações para indicar os trabalhos escolares que as crianças e jovens fazem fora da sala de aula. Essas nomenclaturas podem ser as seguintes: trabalhos de casa, deveres, trabalhos da escola, trabalhos para casa, a sigla TPC, entre outras. A designação “trabalho para casa” é a expressão mais usada, seguida de “deveres”³⁴ (Ibid.).

O TPC é uma complexa ferramenta educativa (Corno, 2000) que faz parte do quotidiano escolar (Van Voorhis, 2003) e foi alvo de investigações durante 80 anos, pelo menos nos EUA (Cooper, Robinson & Patall, 2006). De uma maneira geral, é definido como o trabalho académico estabelecido na escola, pelo/a professor/a, devendo ser completado pelos/as alunas/os fora da sala de aula, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do/a professor/a durante a realização (Cooper, 2001). Importa realçar que esta definição exclui apoios e estudo supervisionado na escola ou apoio de profissionais. Para

³⁴ A palavra “deveres” tem vindo a ser substituída por “trabalhos para casa”, pelo valor simbólico e semântico da palavra “dever”, que tem uma conotação negativa ao contrário de “trabalho” que se liga a esforço e sucesso (conotação positiva) (Araújo, 2009).

Hong e Milgram (2000), a realização do TPC é o processo que ocorre quando o/a aluno/a faz um esforço continuado, realizando em casa ou noutro contexto extraescolar, as tarefas de aprendizagem que lhe foram prescritas na escola.

Muitas vezes é utilizado pelos/as professores/as para desenvolver competências escolares nas crianças (Rosário, 2004), e quando praticado com eficácia, pode levar à sua aquisição, ao longo do tempo, como por exemplo, iniciativa, autodisciplina, responsabilidade, independência e capacidade de gestão de tempo (Cooper, 1989b; Corno, 2004; Xu, 2004). Os trabalhos de casa são considerados por muitos/as professores/as como uma das ferramentas mais viáveis e indispensáveis para a promoção da qualidade da aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do processo educativo. Segundo Epstein e Van Voorhis (2001), os TPC são “reconhecidos como um indicador de escolas e alunos[/as] de sucesso” (p. 37).

Os/As alunos/as ao realizarem este tipo de tarefas, como refere Villas-Boas (1998), têm a possibilidade de adquirir a experiência necessária à maturação das matérias e temas explorados na escola, ao seu ritmo e sem os constrangimentos que as aulas impõem. O facto de os TPC permitirem que as crianças os realizem sem a presença física do/a professor/a e, portanto sem a sua orientação direta, poderá dotar os/as alunos/as de competências de autonomia, e de os habilitar a serem capazes de controlar o tempo. Desta forma, existe a possibilidade de a criança fazer escolhas, tornando-se responsável pela determinação das condições em que aprende, sem supervisão do/a professor/a (Corno, 2000; Trautwein & Köller, 2003). Epstein e Van Voorhis (2001) referem que a realização de trabalhos de casa poderá ser uma boa forma do/a aluno/a aprender a gerir o

seu tempo, de fortalecer ou construir a sua responsabilidade, ou até mesmo descobrir o sentido da valorização do esforço e da perseverança para alcançar os objetivos pretendidos. É extremamente importante que estes objetivos sejam acompanhados da colaboração entre professores/as, alunos/as e pais/mães.

Neste sentido, alguns autores perspetivam o TPC como um processo complexo, envolvendo uma teia de dimensões intrincada pela interação de vários agentes e diferentes contextos: a escola, a família, o/a aluno/a e o ambiente (Cooper, 2001; Corno, 2000; Coutts, 2004; Hong & Milgram, 2000). Todos estes agentes assumem determinadas responsabilidades: os/as professores/as planeiam e determinam as tarefas que os/as alunos/as devem executar, estes/estas devem realizá-las e a família e outros agentes educativos podem ou não colaborar na realização das mesmas (Corno, 2000).

Na opinião de Patton (1994), é imprescindível que o papel da família, a este nível, seja de certa forma, limitado. A sua intervenção deve ser no sentido de criar um ambiente favorável que estimule a concentração do/a aluno/a, o ajude a gerir o seu próprio tempo e a proceder à obtenção do material necessário (Ibid.). O apoio dos/as pais/mães na realização dos trabalhos de casa, deve ser criterioso, a fim de evitar criar confusões no/a aluno/a, motivadas pelo facto de pais/mães e professores/as não usarem a mesma estratégia pedagógica.

Contudo, Araújo (2009) afirma que as crianças em idade escolar possuem cada vez menos tempo efetivamente livre para brincar e para se recrear, pelo facto de o tempo de que dispõem depois das aulas, ser vivido como “apêndice do tempo escolar” (p.47), ou seja, como forma de dar resposta às tarefas impostas ou condicionadas pela escola, como os TPC. Neste

sentido, é preciso ter em conta que uma criança pequena está na sala de aula, diariamente, mais ou menos entre cinco a seis horas, a exercer o seu “ofício” de aluno/a, por isso é necessário que depois, tal como refere Araújo (2009), tenha a possibilidade de desempenhar o seu “ofício” de criança, que é brincar³⁵. A brincadeira permite-lhe vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver o seu potencial criativo (Siauly, 2005).

Depois das aulas, os/as alunos/as têm, ainda, um conjunto de atividades extracurriculares (expressão musical, inglês, expressão físico-motora, etc.), ATL, atividades extraescolares e ainda os trabalhos de casa. Chegam a trabalhar de oito a nove horas por dia. Despendem tanto tempo a assimilar conhecimentos que parece não lhe sobrar tempo para aprender a servir-se deles. (Perrenoud, 1995). Os TPC são cada vez mais excessivos e as crianças ficam com pouco tempo livre para o lazer, para socializar com outras, para descansar e para fazer atividade física (Araújo, 2006).

Comos sabemos, muito trabalho provoca *stress* e cansaço nos/as adultos/as. Na infância, as consequências são ainda maiores (Araújo, 2009). O *stress* pode provocar diferentes reações, que segundo Trianes (2004) podem ser dores de cabeça, dores de barriga, falta de apetite, choro de noite sem motivo, entre outras. São reações de uma conduta regressiva, que costuma estar associada à recusa de ir à escola.

O excesso de trabalhos faz com que as crianças desvalorizem o conhecimento, fiquem sem vontade para estudar, por ser um trabalho muito se-

³⁵ A criança ao brincar revela o seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, relacionando-se com os outros e com o mundo que a rodeia, possibilitando, assim, a constituição do pensamento infantil (Vygostsky, 1998). A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no facto de esta atividade contribuir para a mudança, na relação com os objetos. Durante a brincadeira podem ser dados outros sentidos aos objetos e jogos, quer a partir da própria ação ou imaginação, quer nas relações estabelecidas com os/as amigos/as (Cerisara, 2002).

melhante ao que já fizeram na sala de aula, que lhes exige muito esforço, e por ter como objetivo exclusivo a apresentação e avaliação na aula do dia seguinte (Araújo, 2009). Os trabalhos de casa, muitas vezes, assumem o papel de cópias de textos, repetições de palavras, fichas que incluem problemas e cálculos que reproduzem os conteúdos dos manuais e do que foi feito na sala de aula (Ibid.). Neste sentido, a criança não é protagonista do seu estudo, e, segundo Ballenato (2008), deve ter “um papel ativo na aprendizagem e não se limitar a ser um mero recetor passivo” (p. 198). Deve pesquisar, investigar, comparar, reestruturar, criar, pensar, avaliar, sintetizar, desenhar, criticar, expor, redigir, autoavaliar (Ibid.). Os TPC representam um trabalho rígido, limitado e repetitivo que é confundido com o ato de estudar (Araújo, 2009).

Ao realizar o estágio do 1.º CEB, verifiquei que existia, por parte da professora cooperante, uma certa sensibilidade relativamente à escolha e à quantidade de tarefas que estipulava para as crianças realizarem em casa, como complemento ao processo de aprendizagem. O investigador Meirieu (1998) alerta para o facto de o/a professor/a dever ter em conta a especificidade do/a aluno/a, quando faz a escolha e planificação das tarefas para casa, não descurando o aspeto relativo à quantidade de trabalho a ser realizado, para que seja considerado um processo de aprendizagem. Neste sentido, a orientadora cooperante não exagerava na marcação de trabalhos de casa, existindo, inclusivamente, um dia da semana em que não estabelecia qualquer trabalho, pela elevada carga horária desse dia. Ao fazer uma seleção criteriosa, geralmente, possibilitava às crianças que pudessem, inclusivamente, desenvolver a sua imaginação e sair da rotina diária. Desta forma, permitia-lhes que fizessem pesquisas de temas que, frequentemente, partiam delas na própria sala, elaborassem histórias, poemas, textos criativos, com ou sem ilustrações, criassem árvores gene-

alógicas, procurassem e produzissem curiosidades, adivinhas, anedotas, trava-línguas para depois apresentarem aos/às colegas/as, entre muitas outras tarefas.

Como refere Araújo (2009), os TPC que se identificam como “mecânicos”, “repetitivos” e “excessivos” devem deixar de existir, porque é um trabalho rígido que não valoriza a curiosidade da criança. A maioria dos/as alunos/as da turma, quando anotava os trabalhos de casa e, posteriormente, os apresentava, demonstrava grande satisfação, interesse e fascínio, levando-me a considerar que não eram repetitivos, nem excessivos, mas sim desafiadores e valorizadores da curiosidade dos mesmos. Considero, assim, importante que haja criatividade na educação e que os TPC permitam desenvolvê-la, devendo, por isso, ser diversificados, estimuladores da imaginação e do espírito crítico, fomentando a originalidade e a inovação. Como referem Santos e Balancho (1987), cada professor/a deve estimular e praticar a criatividade dos/das seus/suas alunos/as.

Neste sentido, concordo com Meirieu (1998), quando afirma que:

Os trabalhos de casa são sempre necessários; poderão ser, sem dúvida, menos numerosos, mais objetivos, mais acessíveis, mas é necessário que haja alguns para desenvolver nos[/as] alunos[/as] a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal (...) (p. 14 e 15).

SECÇÃO C

*Secção Comum – Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

CAPÍTULO VII

*Cooperação entre Docentes do Ensino Regular
e Docentes de Apoio Educativo*

Na Creche e JI, onde desenvolvi o meu estágio de educação pré-escolar, existia no grupo de crianças, uma com necessidades educativas especiais (NEE) e, na escola onde realizei o meu estágio de 1º CEB, havia três com dificuldades de aprendizagem, sendo, em ambos os casos, acompanhadas por uma professora de apoio.

Consideram-se crianças com NEE, aquelas que têm graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto escolar, familiar e comunitário, decorrentes da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado a nível do seu funcionamento, num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (visão e audição), motor, cognitivo, comunicação, linguagem e fala, emocional e, ainda, personalidade (ME, 2001).

Quando falamos em NEE, referimo-nos, conseqüentemente, às suas necessidades individuais. No entender de Correia e Martins (2002), as crianças demonstram condições específicas e, por isso, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial. Os mesmos autores (Ibid.) referem as condições específicas como o conjunto de problemáticas relacionadas com autismo, cegueira-surdez, deficiências (auditiva, visual, mental, motora), perturbações emocionais graves, problemas de comportamento e de comunicação, dificuldades de aprendizagem, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde.

Numa perspetiva de inclusão³⁶, a Declaração de Salamanca (1994), associa ao conceito de NEE, as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e a sobredotação, tendo também em consideração as crianças de rua, as

³⁶ Segundo Correia (2003) a inclusão passa por encontrar formas de aumentar a participação de todas as crianças com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais, garantindo a igualdade, quer no acesso, quer nos resultados.

que trabalham, as que pertencem a populações nómadas, a minorias étnicas ou culturais e a grupos desfavorecidos ou marginais.

As dificuldades de aprendizagem manifestam-se, quase sempre, associadas a problemas de natureza comportamental e emocional. A sua concomitância é considerada bastante frequente (Linhares, Parreira, Maturano & Sant'Anna, 1993; Graminha, 1994; Martini & Burochovitch, 1999). Roeser e Eccles (2000) propõem que as dificuldades comportamentais e emocionais, por sua vez, influenciam problemas académicos e estes afetam os sentimentos e os comportamentos das crianças. Estas, com fraco desempenho escolar, e que consideram isso, como incompetência pessoal, revelam sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesmas, baixa autoestima e distanciamento da aprendizagem, caracterizando-se, inclusivamente, com problemas emocionais (Ibid.). Neste sentido, segundo Elbaum e Vaughn (2001), apresentam um risco elevado de terem um autoconceito negativo, particularmente na área académica. A experiência escolar tem, assim, um papel crucial na formação das suas próprias perceções.

Segundo Correia (1997), estas crianças necessitam de apoios pedagógicos, terapêuticos, médicos, sociais, psicológicos, durante parte do seu percurso escolar, no sentido de facilitar o seu desenvolvimento académico, social, emocional e pessoal. Para Correia e Martins (2002), estes apoios são fundamentais numa escola inclusiva, uma vez que permitem que a concretização dos objetivos das planificações individualizadas seja alcançada. Ainda os mesmos autores (Ibid.) definem os apoios educativos como sendo o conjunto de intervenções prescritas nas planificações, destinando-se a munir as crianças referenciadas com um rol de competên-

cias, que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade, autonomizando-as e responsabilizando-as.

Desta forma, deve existir um apoio direto às crianças, num trabalho de colaboração e cooperação entre os/as educadores/as, professores/as do grupo, com os/as professores/as de apoio, de modo que desenvolvam estratégias que promovam o sucesso escolar (Correia, 1997). Segundo Barros (1994), colaboração é um trabalho em comum com uma ou mais pessoas e cooperação significa auxílio e contribuição. Para Correia (1997), a colaboração é uma componente essencial da inclusão, definindo-a como sendo o trabalho conjunto de dois ou mais professores/as (e, até, de outros agentes educativos), no sentido de dar resposta aos problemas educacionais que lhes são colocados no seu dia-a-dia escolar.

Um dos grandes desafios que hoje se coloca a todos/as estes/as professores/as, pelas suas diferentes funções, é o de conseguirem uma boa prática de trabalho em equipa/parceria, que seja eficiente, onde exista uma complementaridade recíproca entre as diversas contribuições trazidas para o concreto do quotidiano, por cada um dos membros do respetivo grupo. Alguns estudos (Ripley, 1997; Salend & Duhaney, 1999; Argulles, Hughes & Schumm, 2000) defendem que a colaboração entre a educação especial e a educação regular, quando é eficaz, beneficia todas as crianças, a nível do desempenho académico, autoestima, motivação, habilidades sociais e relacionamento com os pares, mas também os/as professores/as, que acabam por se sentir renovados/as e entusiasmados/as.

Neste sentido, é importante que os elementos envolvidos na colaboração sintam que a sua contribuição é válida e que pressupõe atingir um objetivo. Neste tipo de trabalho de parceria, o foco da intervenção deverá ser colocado no reconhecimento e promoção das forças, competências e re-

cursos que possam ajudar a concretizar os objetivos pretendidos, para ir ao encontro dos interesses das crianças, com vista ao sucesso das mesmas. Por este motivo, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que permita aos/às professores/as resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa (Correia, 2002).

A cooperação entre professores/as é indubitavelmente necessária. Contudo, esta pode resultar em colaboração ou em colegialidade³⁷ artificial. Na colegialidade artificial, Hargreaves (1998) argumenta que, “as relações profissionais de colaboração existentes entre os/[as] professores/[as] não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço imprevisíveis” (p. 219).

Muitas vezes, as interações entre professores/as de ensino regular e os de apoio educativo aproximam-se mais da perspetiva de colegialidade artificial (Morgado, 1999). Desta forma, é realmente necessário ultrapassar estas barreiras entre os diferentes profissionais, tendo presente, que nenhum profissional, isoladamente, conseguirá lidar com a diversidade das necessidades das crianças. A qualidade de cooperação entre profissionais promove o desenvolvimento dos padrões de desempenho e, consequentemente, proporciona mais segurança em relação às próprias capacidades, contribuindo para uma importante base de apoio para os processos de mudança (Ibid.).

Em ambos os estágios que realizei, apercebi-me da importância de uma colaboração e cooperação de qualidade entre profissionais, e a sua repercussão nas crianças. Considero que, a relação de cooperação existente entre a educadora cooperante e a professora de apoio, na Creche e JI, e, a

³⁷ Colegialidade, segundo Lam et al.(2002) é um processo em que os/as professores/as se ajudam mutuamente, adquirindo novas capacidades e onde se resolvem problemas concretos através de objetivos comuns, refletindo-se nas suas práticas.

da orientadora cooperante e professora do ensino especial, na Escola do 1.º CEB, era díspar, tendo verificado que neste último contexto existia uma maior cooperação e colaboração. Como já foi referido anteriormente, as relações colaborativas e colegiais permitem que os/as professores/as aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências (Hargreaves, 1998).

Durante o estágio de educação pré-escolar, notei que, por vezes, a valorização, relativamente às opiniões, atitudes, metodologias, entre as intervenientes, era por elas próprias descurada, e segundo Hargreaves (Ibid.), por ser um poderoso fator na colaboração, não deveria acontecer. As principais divergências diziam respeito a barreiras comunicativas, ambiguidade nos papéis, diferenças nos valores e filosofias de atuação (Walther-Tomas et al., 2000). Neste sentido, em algumas situações, optavam por resolver, individualmente os diferentes problemas, adotando as medidas e as estratégias que consideravam mais adequadas. Como salientam Pugach e Johnson (1995), é muito importante a capacidade de ouvir os outros, pois só assim, os vários intervenientes poderão alcançar uma boa solução para os problemas. Segundo Gerber e Popp (1999), o consenso é importante, para evitar confusões nas crianças.

Apesar da falta de comunicação existente em determinadas situações, a educadora cooperante considerava que o apoio concebido pela professora do apoio tinha aspetos positivos, mas as suas intervenções e interrupções demasiadas tornavam-se barreiras, perturbando o funcionamento e as rotinas da aula. Wood (1998) ao analisar as interações entre professores/as, constatou que as intervenções em demasia, do/a professor/a de apoio na sala de aula, acabam por ser percecionadas como intrusivas pelo/a docente do ensino regular.

Inglese (1996), ao referir-se a um estudo que teve como objetivo comparar as perceções recíprocas de professores/as de ensino regular e dos de apoio educativo, verificou que a maioria dos/as docentes identificam o/a professor/a de apoio, como sendo um/uma profissional cujas recomendações são muitas vezes difíceis de implementar.

Relativamente ao estágio do 1.º CEB, deparei-me com uma situação diferente, em que a resolução de problemas já era obtida por meio da cooperação (Ainscow, 2000). Neste contexto, as duas professoras trabalhavam em conjunto, partilhando experiências, conhecimentos e saberes que resultavam numa tomada de decisão coletiva. Era visível, que existia o respeito recíproco pelas competências, diferentes pontos de vista, experiências e conhecimentos de que cada uma era portadora.

A comunicação é a chave para o sucesso de relacionamentos profissionais bem sucedidos (Dettmer, Dyck & Thurston, 1999). Entre as professoras existia uma predisposição para a escuta e clarificação das ideias de cada uma, sendo este um ponto essencial, como refere Hanco (1999) para o não aparecimento de inibidores à interação. Ambas consideravam-se com o mesmo estatuto e entendiam que tinham contributos importantes a dar. Os/As professores/as de ensino regular e os/as de apoio, ao trabalharem em conjunto, reconhecem que a conjunção dos seus saberes beneficia todas as crianças (Rainforth & England, 1997).

A inexistência de tempo atribuído no horário, para o trabalho em conjunto, pode impedir os/as professores/as de o fazerem (Hargreaves, 1998). Contudo, apesar disso, as respetivas professoras encontravam-se à hora do almoço para desenvolver, implementar e acompanhar os planos de intervenção, levados a cabo, junto das crianças. O facto de existir uma cooperação entre estas duas docentes permitiu ajudar os/as alunos/as com

necessidades individuais e problemas de comportamento, a terem mais sucesso e proporcionou variados apoios à orientadora cooperante (Walther-Thomas, Bryant & Land, 1996).

A colaboração entre os/as professores/as regulares e os de apoio, quando é eficaz, beneficia não só as crianças com dificuldades de aprendizagem, mas todo o grupo. A crescente investigação sobre experiências de cooperação identifica algumas relações entre cooperação e efeitos, designadamente, impactos nos/as alunos/as (Idol et al., 1994). Tal como mostra o estudo de Cross e Knight (1997), em contextos de sala de aula, onde se desenrola o ensino cooperado, as crianças podem estar envolvidas mais ativamente nas aprendizagens, do que apenas com um/uma professor/a.

Walther-Thomas (1997), num estudo em que acompanhou a implementação de modelos de cooperação entre docentes (ensino cooperado), em vinte cinco escolas, durante três anos, assinalou benefícios nos/as alunos/as, professores/as e, inclusivamente, nos órgãos das escolas. No que concerne aos/às alunos/as com dificuldades de aprendizagem, esta autora ressalta benefícios decorrentes do ensino cooperado, tais como: sentimentos positivos sobre si próprios, enquanto sujeitos capazes de realizar aprendizagens e aumentar o seu desempenho académico (Ibid.).

Num estudo que incidiu nas atitudes de professores/as sobre as vantagens e impactos da cooperação, Thousand, Villa, Meyers e Nevin (1994) chegaram à conclusão que a maioria dos/as docentes inquiridos/as consideraram que as necessidades sociais e académicas dos/as alunos/as podem ser ultrapassadas, de forma mais eficiente, no contexto do/a grupo/turma de ensino regular, através da cooperação entre professores/as de apoio e os seus pares do ensino regular.

No desenvolvimento da minha prática pedagógica, nestes dois contextos, pude constatar que o que marca uma relação e cooperação de qualidade, prende-se com um suporte mútuo e vontade de partilhar informação, conhecimentos, competências e responsabilidades (Walther-Thomas, 1997). É unânime e consensual que a confiança que decorre da partilha e apoio colegial se traduz numa maior disponibilidade para encetar novas experiências, que conduzem a uma maior motivação e aperfeiçoamento (Hargreaves, 1998).

Desta forma, posso referir que, pelo facto de na turma do 1.º CEB ter existido entre as professoras uma cooperação participativa mais ativa, onde cada uma assumia o seu compromisso de trabalhar em conjunto, com vista a alcançar objetivos previamente estabelecidos, permitiu que existissem melhores benefícios e resultados no desenvolvimento das capacidades das crianças com dificuldades de aprendizagem, comparativamente ao grupo de crianças da educação pré-escolar.

CAPÍTULO VIII

Investigação: As Vozes das Crianças

Neste capítulo, proponho-me apresentar o trabalho de investigação realizado nos estágios desenvolvidos, em Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB.

A investigação, segundo Tuckman (2000), é “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p. 5). Assim, o investigador descobre os factos e formula uma síntese com base na interpretação dos mesmos. Susan Lytle e Marilyn Cochran-Smith (1990), falam da investigação dos/as professores/as como a pesquisa intencional e sistemática, que estes realizam sobre a sua escola. Para estas autoras, uma pesquisa é algo que surge de questões ou gera questões e reflete a preocupação dos/as professores/as em atribuírem sentido às suas experiências, adotando uma atitude de aprendizagem relativamente à sua prática.

Esta pequena ação de investigação foi realizada em colaboração com o meu colega de estágio e, neste sentido, o tipo de investigação, os métodos utilizados, para a recolha de dados e o tratamento dos mesmos, foram escolhidos e delineados em conjunto. Apresenta as conceções das crianças, relativamente ao/à JI/Escola e aos seus interesses, enquanto intervenientes na ação educativa.

8.1. As Vozes das Crianças na Sociedade

Atualmente, a criança é considerada como um indivíduo exigente, questionador e que detém o seu espaço na sociedade. Contudo, o conceito de infância é extremamente moderno. Num percurso histórico, este conceito sofreu modificações. Segundo Corazza (2012), as crianças estavam ausentes na história, no período compreendido entre a Antiguidade e a Idade Média, por não ser considerada a existência de infância. De acordo com Áries (1981), eram vistas, nos séculos XIV a XVI, como adultos/as

em miniatura, que executavam as mesmas atividades dos mais velhos e que não tinham uma educação letrada. O importante era que crescessem rapidamente. Os/as adultos/as e as crianças tinham o mesmo tipo de divertimento, de indumentária e, frequentemente, o mesmo tipo de trabalho (Tucker, 1992).

Na transição da Idade Média para o Renascimento, concretamente no século XVI, no contexto europeu, o conceito de infância começou já a ser notado, como estrutura social e como condição psicológica (Postman, 1999). A partir do Renascimento, surgiu uma nova conceção do homem, projetando “na criança a argamassa do modelo a ser engendrado na maturidade” (Boto, 2002, p. 14). Desde esta época até à atualidade, esta ideia foi evoluindo e solidificando, podendo dizer-se, que nos dias de hoje, a imagem da criança é concetualizada como mais competente. Cada vez mais é encarada como um ser participante (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007).

A nível pedagógico, reclama-se, de há muito tempo, uma pedagogia de participação, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência e escuta a sua voz, para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada (Oliveira-Formosinho, 2007). Importa, assim, referir que passou a ser considerada um ser capaz de “comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas” (Oliveira-Formosinho et al, 2008, p. 77).

É a partir desta conceção que se torna pertinente ouvir as vozes das crianças, num processo contínuo, no quotidiano educativo, com a finalidade de compreender os seus sentimentos, interesses, necessidades e ideias. Poderemos, assim, conhecer o que se passa no/na II/Escola e adequar, dentro do possível, as nossas práticas às suas individualidades, cami-

nhando gradualmente para a “melhoria da qualidade dos contextos educativos” (Ibid., p.79).

8.2. Metodologia da investigação

A investigação realizada pretendeu analisar as perceções das crianças relativamente à importância que dão ao/à JI/Escola e indagar as suas conceções relativamente aos seus interesses, aos dos outros e às interações desenvolvidas. As crianças têm conhecimentos emergentes e implícitos e uma grande capacidade de observação, análise e interpretação (Clark, Kjørholt & Moss, 2005).

Esta investigação não pretende testar hipóteses, nem estudar a relação causa/efeito, mas sim analisar “a realidade sem a desfragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, (...), para os compreender ou explicitar (método indutivo) (...) mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais” (Almeida & Freire, 2003, p. 101). Este tipo de investigação, qualitativa, pretende estabelecer “estratégias e procedimentos que permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51). A investigação qualitativa privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Ibid.), ou seja, ambiciona compreender todos os fatores, contextos, influências que afetam a população investigada. Contudo, só através do contacto duradouro, direto e aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos naturais, não exercendo qualquer tipo de mudança no seu meio, é que se torna possível atingir os objetivos deste tipo de investigação.

Considerando que a entrevista é um dos métodos mais utilizados na investigação qualitativa e que, não só é útil e complementar à observação participante, mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados (Lessard-Hébert et al., 2010), optámos por privilegiar este instrumento, ouvindo e escutando as crianças, relativamente às suas perspetivas. McAfee e Leong (2002) afirmam que as entrevistas permitem colocar questões às crianças e aceder aos seus processos de pensamento sobre determinado assunto ou trabalho que estejam a desenvolver.

Optámos pela entrevista semiestruturada, porque “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2007, p.64). Deste modo, foram realizadas entrevistas em dois contextos diferentes: primeiramente, ao grupo de vinte crianças, com idades compreendidas entre quatro e cinco anos, durante o estágio em Educação Pré-Escolar, e, posteriormente, ao grupo de vinte e quatro crianças, com idades entre os oito e nove anos, no decorrer do estágio do 1.º CEB (cf. apêndice 34).

As entrevistas foram realizadas com as crianças aos pares, uma vez que, segundo Graue e Walsh (2003), as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um/a amigo/a, gerando discussões que levam a melhorar as perguntas. De forma a não comprometer a validade das respostas obtidas e para nos certificarmos que não perderíamos a informação, decidimos, também, utilizar um gravador áudio. Este instrumento não causou qualquer constrangimento e inibição por parte das crianças, uma vez que a sua utilização decorreu mediante uma conversa informal.

O corpus que resultou das entrevistas, foi submetido a um processo de análise de conteúdo, inspirado na metodologia da *Grounded Theory*³⁸. É uma das metodologias qualitativas que tem vindo, progressivamente, a ser utilizada pelos investigadores. Este modelo de investigação centra-se na dimensão humana da sociedade, nos significados que as pessoas atribuem às suas vidas e nos aspetos subjetivos da vida social (Layder, 1993). Tem como objetivo gerar teoria, que é construída com base na recolha, análise sistemática e rigorosa dos dados, e na orientação dos investigadores através do processo indutivo de produção de conhecimento. Como refere Coelho (2004), pretende-se, assim, dar a conhecer teorias do ponto de vista dos atores, que estão envolvidos num determinado contexto.

Numa primeira fase, definiram-se as questões de estudo e através da entrevista semiestruturada recolheram-se os dados a analisar. Importa salientar que, embora estivessem definidas algumas questões, o entrevistador poderia colocar outras, consoante as respostas que o entrevistado fosse dando (cf. apêndice 35). Segundo Coelho (Ibid.), “o/[a] investigador/[a] inicia a sua investigação com questões muito gerais e não com hipóteses pré-definidas” (p. 231).

Na segunda fase, foram identificados os temas emergentes de cada entrevista, seguindo-se um processo de comparação, onde os códigos pudessem ser agrupados um a um, pelas suas similaridades e diferenças conceituais, formando, assim, categorias (cf. apêndice 36 e 37). Este último conceito diz respeito à atribuição de um nome a um incidente. De acordo com Coelho (2004), “esse nome, que deve representar o fenómeno em

³⁸ *Grounded Theory* foi apresentada, pela primeira vez, pelos sociólogos Glaser e Strauss em *The Discovery Grounded Theory* (1967).

causa, é já uma categoria ou pode vir a fazer parte de outra categoria mais geral” (p. 233).

De seguida, é evidenciada a apresentação dos dados e uma narrativa descritiva do estudo, onde são dadas a conhecer as conclusões a que chegámos, resultantes da análise do conjunto das entrevistas realizadas.

8.3. Apresentação dos dados

As categorias que emergiram da análise do conteúdo das entrevistas, dão-nos a conhecer as respostas apresentadas pelas crianças, nos dois contextos.

8.3.1. Educação Pré-Escolar

À questão respeitante sobre os motivos pelos quais as crianças vão ao JI, as categorias que se destacaram foram, “brincar” (como *fazer jogos e/ou correr*), realizar “atividades divertidas” (*ir ao bosque ou fazer piadas para os colegas*) e, ainda, “trabalhar”. Outras crianças, não com tanta incidência, responderam a esta questão, enunciando “aprender” e “passear”.

Relativamente à importância da frequência das crianças no JI, as categorias emergentes que se realçaram prenderam-se com o ato de “aprender” (*para não se ficar burro*), “brincar” (*jogar à bola, à apanhada e andar no escorrega*) e, associado à indisponibilidade dos pais/mães, por questões laborais, referiram, ainda, “porque pais/mães trabalham”.

A esmagadora maioria considerou que, o que habitualmente costumava fazer no JI é “brincar” (*correr, jogar às escondidas, à apanhada, andar*

nos baloiços, brincar na areia e ir ao bosque), outras evidenciaram “trabalhar” (*fazer fichas de exercícios*) e, ainda, “desenhar”.

Em relação ao que as crianças gostavam mais de fazer no JI, algumas voltaram a destacar “brincar” (*jogar à bola, saltar e andar no escorrega*). Contudo, “pintar” e “desenhar” foram também categorias emergidas. Relativamente ao que menos gostavam de fazer, a maioria referiu “trabalhar”. Com menor frequência, outra categoria mencionada foi “nada”, não existindo para elas nenhum aspeto negativo a considerar. Estas últimas questões foram realizadas numa dimensão mais individual e pessoal.

Com o intuito de perceber a perspetiva das crianças relativamente às outras, depois de interrogadas sobre o que consideravam que elas gostariam mais de fazer no JI, foi realçado, de uma maneira geral, à semelhança da questão anterior, “brincar” (*andar nos baloiços, jogar à apanhada e ir ao bosque*). Em relação ao que pensavam sobre o que as outras gostariam menos de fazer foi referido, na globalidade, “trabalhar”.

Finalmente, no que diz respeito à perceção da pessoa responsável pelo JI, a maioria mencionou, especificamente, um elemento pertencente à Direção, e outras, referiram determinadas educadoras e auxiliares.

8.3.2. Ensino do 1.º CEB

À questão respeitante sobre os motivos pelos quais os/as alunos/as vão à escola, a esmagadora maioria destacou, especialmente, “aprender”, outros “brincar” e, ainda, “conhecer novos/as colegas e amigos/as”.

No que diz respeito à importância de frequentarem a escola, das categorias emergentes destacou-se “aprender”, aliado ao facto de assim conseguirem “saber responder a perguntas de outras pessoas”.

À questão relativa às atividades que habitualmente costumam fazer na escola, praticamente todos referiram “brincar com os amigos” (*jogar futebol, à apanhada e às escondidas*) e, muitos aludiram ao ato de “aprender”.

Com um intuito mais individual e pessoal, foi questionado às crianças o que gostavam mais e menos de fazer na escola. À primeira questão, a maioria respondeu, novamente, “brincar” (*jogar à bola, apanhada e escondidas*) e “aprender”, com igual destaque, e, ainda, “trabalhar Estudo do Meio”, evidenciando, portanto, este domínio em relação aos outros. Pelo facto destas respostas se concentrarem, na generalidade, no ato de “brincar” e “aprender”, questionámo-las relativamente à sua preferência entre estas duas ações, tendo, unanimemente, referido “aprender”. Relativamente à segunda questão, foram categorias emergidas, “ficar de castigo”, “andar à luta” e “estar muito tempo sentado”.

Com o propósito de perceber as suas perspetivas relativamente às outras crianças, depois de interrogadas sobre o que consideravam que elas gostariam mais de fazer na escola, a esmagadora maioria destacou, “brincar” (*saltar à corda e jogar futebol*). Analogamente, achámos pertinente questioná-las, quanto ao que as outras prefeririam, entre as duas ações “brincar” e “aprender”, tendo, na globalidade, referido “brincar”. Em relação ao que achavam que os/as colegas gostariam menos de fazer, evidenciaram, “ficar de castigo” e “aborrecerem-se com os amigos”.

Por fim, no que diz respeito à perceção da pessoa responsável pela escola, a maioria mencionou o nome de um elemento pertencente à Direção da mesma e, noutros casos, o Diretor do Agrupamento.

8.4. Considerações

Nesta investigação procurámos dar voz às crianças em relação ao contexto escolar que experienciavam, mais concretamente às perspetivas que tinham sobre o seu papel, enquanto intervenientes na ação educativa. Considero que revelaram sensibilidade relativamente às características estruturais e dinâmicas dos contextos que vivenciavam, sendo as suas interpretações, com referência a aspetos muito específicos e subtis (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Importa referir que, as respostas das crianças podem ter sido influenciadas pelo ambiente onde estavam a ser entrevistadas, nomeadamente aludirem às que eram dadas pelo/a outro/a colega do respetivo par, ou, inclusivamente, alterarem-nas com o intuito de agradar ao/à entrevistador/a. Como refere Oliveira-Formosinho et al. (2008), o local onde são realizadas as entrevistas pode influenciar a forma como a criança responde. Contudo, para comprovar esta situação, seria necessário entrevistá-las novamente.

Através da nossa investigação, tal como reportam as entrevistas, as crianças evidenciaram uma grande competência para comunicar sobre o seu quotidiano. De facto, o grupo onde desenvolvi o meu estágio em educação pré-escolar, manifestou ter conhecimento da importância de ir ao JI, na medida em que deu grande relevância às aprendizagens que fazia diariamente, bem como à componente lúdica, brincar, que acompanha essas aprendizagens e que caracteriza a sua infância. Contrariamente, o grupo do 1.º CEB destacou com grande evidência a importância de “aprender”, tendo apenas duas crianças usado a expressão “brincar”.

No que diz respeito, ao que costumavam fazer no/a JI/Escola, a nível de hábitos, destacaram, especialmente, “brincar”, existindo, no entanto, ape-

sar da diferença de idades, algumas semelhanças no tipo de brincadeiras. Além disso, a categoria “trabalhar” foi também evidenciada, mas com menor relevância, em ambos os contextos, em que, significava “escrever”, para as crianças do JI e, para as do 1.º CEB, correspondia à realização de atividades em diferentes áreas de conhecimento (Expressão Plástica, Matemática, Português e Estudo do Meio). Neste último grupo, ressaltou, ainda, a importância de “aprender coisas novas”.

No que concerne às preferências individuais, relativamente ao que gostavam mais de fazer, em ambos os contextos, referenciaram novamente e maioritariamente, “brincar”. No entanto, as crianças do 1.º CEB, para além desta categoria, destacaram, igualmente, “aprender”. De facto, durante as entrevistas, a esmagadora maioria associava este aspeto à condição indispensável de vir a ter um futuro melhor, revelando inclusivamente, apesar de muito novos/as, algumas preocupações nesse sentido³⁹. Paradoxalmente, a maioria do grupo do JI, referiu “trabalhar” como a atividade menos agradável, apesar de a considerar importante, entendendo esta ação como fazer “exercícios do livro” e “trabalhos difíceis”.

É de referir ainda que no 1.º CEB evidenciaram-se diferenças entre aquilo que os/as alunos/as gostavam mais de fazer, entre o ato de “brincar” e o de “aprender”, e o que pensavam sobre os outros, a este nível. No que diz respeito a eles próprios, como já referi anteriormente, afirmaram, na globalidade, “aprender” e, para o caso dos outros, salientaram, contrariamente, “brincar” (cf. apêndice 38). Apesar de todos os cuidados, ao longo da entrevista, esta discrepância leva-me a refletir sobre as condicio-

³⁹ As referidas crianças do 1.º CEB, durante a entrevista foram usando algumas expressões, tais como: “tenho que ter boas notas para ter um bom emprego!”, “temos de aprender para não sermos burros!”, “tenho que estudar muito para ter dinheiro no futuro”, entre outras.

nantes que podem ter influenciado as respostas. Como referi inicialmente, podem ter sido influídas pelo contexto onde se encontravam.

Na generalidade, todas tinham consciência que, o/a JI/Escola era dirigida/o por um/a adulto/a, na medida em que, quando foram questionadas relativamente a esta situação, mencionaram, em ambos os casos, especificamente, um determinado elemento da Direção. Curiosamente, no 1.º CEB, duas crianças referiram que os/as alunos/as e professores/as, também tinham poder de decisão na escola.

Considero que o meu grande desafio foi, como refere Oliveira-Formosinho (2007), ter sabido ouvir as vozes das crianças, tê-las escutado, atentamente, no que tinham para nos dizer, isto é, tornar as suas falas, centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação. Para contribuirmos no desenvolvimento cívico de cidadãos participativos, temos de proporcionar experiências onde as crianças se sintam participantes, dando-lhes voz no processo ensino-aprendizagem. Não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos, mas sim participantes (Woodhead & Faulkner, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o culminar deste processo de formação, considero importante refletir sobre todo o meu percurso no desenvolvimento de competências profissionais adquiridas. A formação de professores constitui um dos aspetos essenciais de qualquer sistema educacional ou reforma educativa (Villa, 1988; Zeichner, 1988; Marcelo, 1992,1994), sendo incoerente separar a aprendizagem teórica da formação prática de ensino (Estrela, 1991). A prática pedagógica é a componente intencional da formação, cuja finalidade é iniciar os/s futuros/as professores/as no mundo da prática profissional docente (Formosinho, 2001). Assim, considero que foi imprescindível, na minha formação inicial, além da dimensão académica, a integração de uma componente prática e reflexiva.

Em ambos os estágios, a minha ação pedagógica desenvolveu-se de forma progressiva, tendo-se iniciado pelas atividades de observação e análise, e, posteriormente, caminhado para o exercício efetivo de funções docentes/educativas, sob uma supervisão⁴⁰ adequada (Ponte et al., 2000). Esta passagem gradual é fundamental na formação inicial de professores, para se atingir a autonomia pedagógica (Ibid.). O facto das práticas pedagógicas terem sido acompanhadas, orientadas e refletidas, permitiram-me, em contexto real, desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. Alarcão e Tavares (2003) defendem o crescimento profissional dos/as professores/as através da reflexão, considerando o conceito de reflexão-na-ação como sendo um processo mediante o qual se aprende, através da análise e interpretação da própria atividade docente.

⁴⁰ Para Alarcão e Canha (2013), o conceito de supervisão consiste no acompanhamento e monitorização das atividades realizadas por pessoas em formação, tendo uma intencionalidade orientadora e formativa.

Neste sentido, percebi a importância de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, de forma a criar pensamentos autónomos e dinâmicas de auto-formação participada (Nóvoa, 1995). O processo de reflexão, permitiu-me um exercício continuado e crítico acerca do meu próprio conhecimento, onde foi possível tomar consciência das minhas dificuldades e capacidades, para as poder ultrapassar. Ao refletir sobre a prática, o conhecimento ampliou-se, analisou-se, reestruturou-se, encontrando, assim, novas formas de agir e de ultrapassar e, ainda, enfrentar situações diversas. Desta forma, os estágios foram essenciais na minha formação enquanto futura pedagoga, por me despoletarem um carácter autorreflexivo, potencializando a autoformação e a construção de um saber de cariz emancipatório.

As práticas pedagógicas não se concretizam unicamente de forma individual, pelo que no meu caso, a colaboração acabou por ser uma das estratégias formativas preponderantes para o desenvolvimento de competências profissionais. Importa, assim, salientar as interações que existiram entre os vários intervenientes, tendo constituído um grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passou por diversas formas de acordo e colaboração (Perrenoud, 2000).

Neste sentido, menciono a relevância do trabalho efetuado em díade, pelo que se mostrou um benefício, na medida em que existiu a troca de ideias, cooperação recíproca, reflexões críticas relativamente ao desempenho mútuo, sempre com a intenção de uma ação mais adequada aos contextos e aos grupos de crianças, em consonância com os valores e aspirações. Deste modo, e de acordo com Hargreaves (1998), depreendi que a colaboração e o diálogo, durante a prática, conduziram a uma reflexão e a uma reformulação mais crítica da mesma.

Durante as minhas práticas pedagógicas, a supervisão da educadora e da professora cooperantes, também constituiu um importante papel na construção, moderação, crescimento, desenvolvimento individual e aperfeiçoamento das práticas e das reflexões, por implicar, como mencionam Alarcão e Tavares (2010), uma visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente. Em ambos os contextos, as interações dinâmicas existentes entre o/a supervisor/a, as cooperantes e nós estagiários, foram pautadas por um diálogo constante e reflexivo, assumindo, por isso, uma dimensão coletiva.

O desenvolvimento das competências profissionais deveu-se, ainda, às crianças com que contactámos, encaradas como seres competentes de evidenciarem capacidades, ritmos de aprendizagem, necessidades e interesses. Neste sentido, tomámos em consideração que cada criança é única, individual, com direitos e com necessidades (Oliveira-Formosinho, 1998).

Assim sendo, ao longo de toda a ação pedagógica, procurei a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos, que contribuíssem para uma prática consciente e fundamentada. Estes pressupostos também desencadearam um processo de carácter autorreflexivo, sistemático e colaborativo, potencializando, assim, a autoformação. Os saberes profissionais foram-se tornando cada vez mais conscientes, o que só foi possível mediante uma atitude crítica. Todo o processo vivenciado promoveu a consolidação do que realmente é o papel do/a educador/a e a importância que desempenha. Neste âmbito, proporcionaram-se oportunidades que colocaram as crianças à porta do saber, de maneira a que pudessem descobrir e superar os seus próprios limites. O objetivo não era atulhar-lhes a memória, mas formar espíritos

independentes e ágeis (Guedes, 2004). Em ambos os estágios, existiram negociações com as crianças, procurando que estas fossem agentes ativos de uma aprendizagem significativa. Promoveram-se, assim, aprendizagens consideráveis, “pelo questionamento, pela pesquisa, pela narrativa, pela exposição, pela exemplificação, pela experiência, pela leitura orientada” (Roldão, 2009, p. 47).

No decorrer deste percurso, percebi a importância atribuída à minha formação inicial e à contínua aprendizagem que terá que ser realizada ao longo da vida, no sentido de melhorarmos permanentemente. Com os conhecimentos e competências adquiridos durante a formação inicial, para o exercício da prática docente, não se atinge o máximo de desenvolvimento profissional. Neste contexto, falar de desenvolvimento profissional do professor implica considerar uma teoria evolutiva de desenvolvimento de carácter contínuo, tratando-se de um processo evolutivo que prossegue ao longo de toda a carreira. Além da formação inicial, considero também, como salienta Day (2001), que o desenvolvimento profissional inclui “quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos/[as] professores/[as] aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, (...) [e, ainda,] oportunidades de aprendizagem acelerada, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas” (Ibid., p. 18).

Nesta perspetiva, a formação contínua não deve ser concebida como algo que se obtém por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, e de

(re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1991). É necessário ter consciência que é um direito, mas também um dever do/a educador /a estar em formação contínua, de acordo com as exigências do seu tempo. Deste modo, saliento, mais uma vez, a necessidade de uma permanente e refletida atualização sobre a prática, pelo facto de o desenvolvimento pessoal e profissional se revestir de aspetos que estão relacionados com a reflexão. Neste sentido, tenho como compromisso próprio, continuar em permanente atualização, para garantir que as crianças sejam futuros cidadãos empreendedores, tolerantes, íntegros, críticos, capazes de tomar decisões e com participação ativa na sociedade. Medeiros (2008) leva-nos a refletir que:

(...) todos[/as] os[/as] professores[/as], após a sua formação inicial, deveriam continuar a adotar uma postura reflexiva na sua prática pedagógica, uma vez que só através da reflexão se poderá melhorar o processo de ensino-aprendizagem e promover o sucesso escolar, como também o seu desenvolvimento íntegro, pessoal e profissional (p. 70).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Abramovich, F. (2005). *A Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.

Abreu, I., Sequeira, A. & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (2000). *The Next Step to Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices*. British Journal of Special Education.

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

Alarcão, I. & Tavares J. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra: Edições Almedina.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Edições Almedina, S.A..

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?*. Revista Portuguesa de Formação de Professores.
- Alegria M., Loureiro, M., Marques, M. & Martinho, A. (2001). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Método da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Editores.
- Almeida, M. (2002). *Como se trabalha com projetos (entrevista)*. Revista TV Escola. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação.
- Amarilha, M. (1997). *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Araujo, M. (2006). *Crianças sentadas*. Porto: Livpsic.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Porto: Primebooks.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arguelles, M., Hughes, M. & Schumm, J. (2000). *Co-Teaching: a different approach to inclusion*. Principal, Reston, v. 79, nº 4.
- Àries, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

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

B

Baccega, M. (2010). *Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania*. São Paulo: Comunicação, mídia e consumo.

Ballenato, G. (2008). *Educar sem gritar*. Lisboa: Editora Esfera dos livros.

Barbosa, E. & Granado, A. (2004). *Weblogs, Diário de Bordo*. Porto: Porto Editora.

Barros, L. (1994). *Suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa*. Rio de Janeiro: UFRJ.

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

Blake, H. (1977). *Creating a Learning-Centered Classroom*. New York: Hart.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Boto, C. (2002) O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In Freitas, M. & Kuhlmann, M. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez.

Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.

Bronfenbrenner, U. (1974). *Developmental research, public policy, and the ecology of childhood*. Child Development.

C

Cabrera, W. & Salvi, R. (2005). *A ludicidade no Ensino Médio: Aspirações de Pesquisa numa perspectiva construtivista*. In Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.

Campos, G. (1994). *Metodologia para avaliação da qualidade de software educacional. Diretrizes para desenvolvedores e usuários*. Rio de Janeiro: Coppe.

Catita, E. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social*. Lisboa: Areal Editores.

Cavalcanti, J. (2006). *A criatividade no processo de humanização*. Saber Educar nº11 - ESE Paula Frassinetti.

Cerisara, A. (2002). De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In Kishimoto, T. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pi-oneira-Thomson Learning.

Clark, A., Kjørholt, T. & Moss, P. (2005). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.

Cnotinfor (2012). *Comunicar com Símbolos*. Acedido a 26 de julho de 2013, em <http://www.imagina.pt/produtos/software/comunicar-com-simbolos/>.

Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento Ciências da Educação. Aveiro. Acedido a 20 de agosto de 2013, em http://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf.

Coelho, B. (2001) *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática.

Confedbras (2009). *Cooperar e Poupar também é coisa de criança. Educação Cooperativista e Financeira Infantil*. Acedido a 26 de fevereiro de 2014, em <http://www.confedbras.com.br/pdf/ProjetoCooperaEduca.pdf>.

Cooper, H. (1989b). *Synthesis of research on homework*. Educational leadership. Acedido a 5 de março de 2014, em http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf

Cooper, H. (2001). *The battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. California: Corwin Press.

Cooper, H., Robinson, J. & Patall, E. (2006). *Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research*. Review of Educational Research. Acedido em 5 de março de 2014, em <http://larrycuban.files.wordpress.com/2011/06/review-of-educational-research-2006-cooper-1-62.pdf>.

Corazza, S. (2002). *Infância e educação: Era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes.

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

Corno, L. (2000). *Looking at homework differently*. Elementary School Journal.

Corno, L. (2004). *Introduction to the special issue: work habits and work styles: Volition in Education*. Teachers College Record.

Correia, L & Martins, A. (2002). *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2002). *Alunos com necessidades educativas espaciais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). O Sistema educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In Correia, L. (org). (2003). *Educação Especial e Inclusão*.

Quem disser que uma vive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo.* Porto: Porto Editora.

Correia, P. & Correia, S. (s/d). *Imagina.* Coimbra: Cnotinfor - Centro de Novas tecnologias da Informação, LDA

Corso, D. & Corso, M. (2006). *Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis.* Porto Alegre: Artmed.

Costa, M. (2001). *Maria Montessori e seu método.* Brasília: Linhas Críticas.

Coutts, P. (2004). *Meaning of homework and implications for practice.* Theory into Practice.

Cross, G. & Knight, D. (1997). *Inclusion: developing collaborative and cooperative school communities.* The Educational Forum.

D

D'Eça, T. (1998). *NetAprendizagem, a Internet na Educação.* Porto: Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

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

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

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

Dettmer, P., Dyck, N. & Thurston, L. (1999). *Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs*. Boston: Allyn & Bacon.

Dewey, J. (1959). *Como pensamos*. São Paulo: Editora Nacional.

Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Dohome, V. (2000). *Técnicas de contar histórias*. 7. Ed. São Paulo: Informal.

Duckworth, E. (1991). *Ideias-Maravilha em educação e outros ensaios em ensino e aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ducle, G. (2006). *Orientar o meu filho na sua vida escolar, crescer & viver*. Lisboa: Climepsi Editores.

E

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Elbaum, B. & Vaughn, S. (2001). *School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis*. The Elementary School Journal.

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

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (ITE).

Estrela, M. (1991). *Deontologia e formação moral dos professores*. In S.P.C.E., Ciências da Educação em Portugal. Porto: Afrontamento.

F

Fazenda, I. (1998). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus.

Fernandes, J. (1999). *A Escola de Sofia – Projecto Sofia para uma escola Comunidade*. Porto: Edições Salesianas.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Perspetivas curriculares. Porto: Porto Editora.

Ferrari, M. (2004). *O teórico que incorporou o afeto à pedagogia*. In Revista Nova Escola.

- Ferreira, M & Santos, M. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In Siraj-Blachford, I. (coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto.
- Fleer, M. & Richardson, C. (2004). Mapping the transformation of understanding. In Anning, A., Cullen, J. & Fleer, M. (eds.), *Early Childhood Education: Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Flores, M. & Veiga Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional: contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fonseca, A. (2007). *A Psicologia da criatividade*. Universidade Fernando Pessoa.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2002). Anexo à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In INAFOP (Eds.), *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: ME.

Formosinho, J. (2001). *A formação prática dos professores: da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas*. In Revista Portuguesa de Formação de Professores.

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

Freire, M. & Pires da Costa, E. (2008). *Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola*. In Morais, R. (Org.). (2008). *Sala de aula: que espaço é esse?*. São Paulo: Papirus.

Freire, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

G

Galveias, F. (2008). *Prática Pedagógica: cenário de formação profissional*. *Interacções*. Acedido a 24 de março de 2014, em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/351/306>.

García, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gardner, H. (1999). *O Verdadeiro, o Belo e o Bom: os princípios básicos para a nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Gardner, H. (2000). *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gerber, P. & Popp, P. (1999). *Consumer perspectives on the collaborative teaching model: views of students with and without LD and their parents*. Remedial and Special Education.
- Gilman, R., Myers, J. & Perez, L. (2004). *Structured extracurricular activities among ado-lescents: Findings and implications for school psychologists*. Psychology in the Schools.
- Sacristán, J. & Gómez, A. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, M. (2005). *Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica*. In *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*. Portugal: ESSE Leiria.
- Graminha, S. (1994). *A escala comportamental infantil de Rutter A2: Estudos de adaptação e fidedignidade*. Estudos de Psicologia.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Grigoletto, I. (2012). *Reaproveitar e reciclar o papel: proposta de conscientização da preservação ambiental*. Revista Monografias Ambientais.
- Guedes, F. (2004). *A enciclopédia*. Lisboa: Editorial Verbo.

H

Hanko, G. (1999). *Increasing competence through Collaborative Problem-solving: Using Insight into Social and Emotional Factors in Children's Learning*. London: David Fulton.

Hargreaves, A. (1995). Development and Desire. A Postmodern Perspective. In Guskey, T. & Huberman, M. (Eds.). *Professional Development in Education: New Paradigms & Practices*. Teachers College Press, New York: Columbia University.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Editora McGrawHill de Portugal. Amadora.

Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

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

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Hong, E. & Milgram, R. (2000). *Homework: Motivation and learning preference*. London: Bergin, & Garvey.

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

Idol, L., Nevin, A. & Paolucci-Whitcomb, P. (1994). *Collaborative consultation*. Austin: TX: PRO-Ed.

Inglese, J. (1996). *Special teachers? Perceptions of the special expertise required for effective special educational needs teaching and advisory work*. Support for Learning.

J

Jacobi, P. (2006). *Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental*. São Paulo: O mundo da saúde.

Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.

Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Minnesota, MI: Interaction.

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

K

Kanfer, F. & Saslow, G. (1976). An outline for behavioral diagnosis. In Mash, E. & Terdal, L. (Eds.), *Behavioral Therapy Assessment*. New York: Springer Publishing Company.

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

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos 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.

Kossoy, B. (1998). Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In Samain, E. (org.). *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec.

Kramer, S. (2002). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação Infantil*. São Paulo Atiça.

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

L

Lam, S., Yim, T. & Lam, T. (2002). *Transforming school culture: can true collaboration be initiated?* Educacional Research.

Landing-Corretjer, G. (2009). *Listen to Me! An Exploration of the Students' Voices Regarding Homework*. ERIC, EBSCOhost.

Layder, D. (1993). *New strategies in social research*. Cambridge: Polity Press.

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

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget. Lisboa.

- Ligocki, C. & Lunes, S. (2013). *Ajude o seu filho a usar, gerar e ter dinheiro*. Coleção Educação Financeira na escola. Oficina das Finanças. Brasília: Omini.
- Lima, L. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- Linhares, M., Parreira, V., Maturano, A. & Sant'anna, S. (1993). *Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica*. Medicina Ribeirão Preto.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza (s/d). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula: Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto: Porto Editora
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In Flores, M. & Veiga Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional: contextos e perspectivas*. Lisboa: Âncora Editora.
- Luck, H. (1994). *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos*. Petrópolis: Vozes.

Lytle, S. & Cochram-Smith, M. (1990). *Learning from teacher research: A working typology*. Teachers College Records.

M

Machado, M. & Freitas, V. (1999). *A caracterização de professores utilizadores das tecnologias de informação e comunicação (TIC) através do estudo das suas atitudes e do seu perfil comportamental*. In Actas da I Conferência Internacional Challenges'99/Desafios'99, em www.iep.uminho.pt/aac/frmain.htm

Machado, N. (2004). *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras.

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.

Marcelo, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Marsh, H. & Kleitman, S. (2002). *Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear*. Harvard Educational Review.

Martini, M. & Boruchovitch, E. (1999). *As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar*. PSICO-USF.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência Atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação.
- Martins, V. (2000). *Para uma Pedagogia da criatividade*. Edições ASA.
- Martirani, L., Andrade, T., Velasco, G. & Lima, S. (2006). *Sociedade de consumo e ambiente: Valores sociais, necessidades psicológicas e nova educação*. Brasília: Em III Encontro da ANPPAS.
- Mcafee, O. & Leong, D. (1997). *La clase Y la escuela centradas en el aprendiz: Estrategias para aumentar la motivación e el rendimiento*. Barcelona: Paidós.
- Medeiros, R. (2008). *O Contributo da Formação Contínua Sobre o Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Infância*. Um estudo com educadores de infância da Ilha de São Miguel. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Especialidade de Educação de Infância. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Meirieu, P. (1998). *Os Trabalhos De Casa*. Lisboa: Editorial presença.
- Minayo, M. (2007). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes.

- Ministério da Educação – DGIDC (2001). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. MEC/SEMTEC. Brasília: Ministério da Educação.
- Mitchell, E. & Mason, B. (1948). *The Theory of Play*. Cranbury, NJ: A. S. Barnes.
- Montigneaux, N. (2003). *Público-Alvo: criança: a força dos personagens para falar com o consumidor infantil*. Rio de Janeiro: Negócio.
- 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.

Morin, E. (2005). *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.

Moura, D. & Barbosa, E. (2006). *Trabalhando com projetos – planeamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis: Editora Vozes.

Mourão, R. (2004). *TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do trabalho de casa em língua inglesa através do olhar de alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Murcia, J. (2005). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed.

N

Naeyc & Ira (1998). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children Young Children*. Acedido a 17 de julho de 2013, em <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSREAD98.PDF>.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (1994). *Collective Perspectives on Issues Affecting Learning Disabilities*. Austin: TX: PRO-ED.

Nérici, I. (1987). *Metodologia do Ensino Uma Introdução*. Editora Atlas S.A.: São Paulo Flores.

Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1998). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (s/d) (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2001). *Professor se Forma na Escola*. Revista Nova Escola.

O

Oliveira, C. (2006). *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica*. Dissertação de mestrado. CEFET-MG. Belo Horizonte.

Oliveira, M. (2001). *A escultura contemporânea: um veículo na educação artística infantil. Saber e Educar*. Lisboa: APEI.

Oliveira, M. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Área de Especialização de Administração Educacional. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *Listening to Children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications*. European Early Childhood Education Research Journal.

Oliveira-Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *Porque é que a Lua é redonda e bicuda?* In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (orgs.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

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

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*. In Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T.

(2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstituindo uma Praxis de Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, A. (s/d). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstituindo uma Práxis de Participação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). A perspectiva da Associação Criança para a pedagogia em creche. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Pedagogia em Creche*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (1996). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Cruz, S., Andrade, F. & Azevedo, A. (2008). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed Editora.

P

Paik, S. (2003). *Ten Strategies That Improve Learning*. Educational Horizons.

Papatheodorou, T., Luff, P. & Gill, J. (2011). *Child Observation for Learning and Research*. London: Pearson Education.

Patillo, J. & Vaughan, R. (1992). *Learning Centers for Child-Centered Classrooms*. Washington, DC: National Education Association.

Patton, J. (1994). *Practical recommendations for using homework with students with learning disabilities*. M.O.: Journal of Learning Disabilities.

Pelicioni, M. (1998). *Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade*. São Paulo: Saúde e sociedade.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Perafita: Areal Editores.

Pereira, M. & Gonçalves, R. (2010). *Afetividade: Caminho para a Aprendizagem*. Acedido a 27 de fevereiro de 2014, em <http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/article/viewFile/669/625>.

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

Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

- Perry, J. (2002). A música na Educação de Infância. In Spodek, B. (org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Piaget, J. (1965). *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1998). *A psicologia da criança*. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Pillar, A. (org.) (1991). *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Porto: Texto Editora.
- Ponte, J. (1989). *As Novas Tecnologias da Informação e a Formação de Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J., Januário, C., Ferreira, I. & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), para a formação de professores. Acedido a 25 de março de 2014, em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc\(CRUP\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc(CRUP).doc).
- Porfírio, M. (2004). *Educação Visual e Tecnológica*. Livro do Professor. Porto: Edições Asa.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Asa.

Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.

Pugach, M. & Johnson, L. (1995). *Collaborative practitioners: Collaborative schools*. Love: Denver.

R

Rainforth, B. & England, J. (1997). *Collaborations for Inclusion. Education and Treatment of Children*.

Reboredo, J. (2003). *Um Cancioneiro em Estudo*. Canelas: Gailivro.

Reyes Santana, M. (2003). *La formación de educadores sociales: oportunidades y alternativas*. In Reyes Santana, M. & Tirado, R. (Coords.). *Educación y ciudadanía en la sociedad del conocimiento*. Huelva: Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.

Richardson, V. (1997). *Tempo e Espaço*. In Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGrawHill.

Rinaldi, C. (1999). O Currículo emergente e o construtivismo social. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed. Porto Alegre.

Ripley, S. (1997). *Colaboration between general and special education teachers*. USA: ERIC Digest.

Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Roeser, R. & Eccles, J. (2000). Schooling and mental health. In Sameroff, A., Lewis, M. & Miller, S. (Eds.). *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Cadernos de Gestão Curricular, 2. Lisboa :IIE.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. VNG: Fundação Manuel Leão.

Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar – (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.

S

Salend, S. & Duhaney, L. (1999). *The impacts of inclusion on students with and without disabilities and their educators*. Remedial and Special Education.

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

Santos, A. & Balancho, M. (1990). *A criatividade no ensino do português*. Lisboa: Texto Editora.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 21ª Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Siaulys, M. (2005). *Brincar para todos*. Brasília: MEC/SEESP.
- Silva, M. & Gómez, R. (2010). *Consumo consciente: O papel contributivo da educação*. Recife: Belo Horizonte.
- Silva, M. (2004). *Qual o tempo do cuidado?* São Paulo: Edições Loyola.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças dos Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Szarkowicz, D. (2006). *Observations and Reflections in Childhood*. Thomson. South Melbourne.

T

- Teodoro, V. & Freitas, J. (1992). *Educação e Computadores. Desenvolvimento dos sistemas Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP).
- Thousand, J., Villa, R., Meyers, H. & Nevin, A. (1994). *The heterogeneous education teacher survey: A retrospective analysis of heterogeneous (full inclusion) education*. New Orleans: Paper presented at the American Education Research Association Annual Convention.

Torres, R. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música – Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.

Tozoni-Reis, M. (2004). *Educação ambiental: Natureza, razão e história*. Campinas: Autores Associados.

Trautwein, U. & Köller, O. (2003). *The relationship between homework and achievement – Still much of a mystery*. Educational Psychology Review.

Trianes, M. (2004). *O stress na Infância. Prevenção e tratamento*. Porto: Porto Edições ASA.

Tucker, N. (1992). *O que é uma criança?* Edições Salamandra: Lisboa.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

U

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca.

V

Vaillant, D. (2002). *Formacion de formadores: estado de la practica*. Madrid: Preal.

- Van Voorhis, F. (2003). *Interactive Homework in Middle School: Effects on Family Involvement and Science Achievement*. The Journal of Educational Research
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster... In Katz, L., Ruivo, J., Silva, I. & Vasconcelos, T., *Qualidade e Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (2008). *Do treino da memória na educação de infância*. Revista Dois Pontos.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira"*. Da Investigação às Práticas, I (3).
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira"*. Lisboa: Da Investigação às Práticas.
- Vasconcelos, T. (org.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Oflia, S., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vayer, P. & Matos, M. (1990). *Diálogos com as crianças na creche e no jardim-de-infância*. São Paulo: Editora Manola.
- Villar, A. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

Villas-Boas, A. (1998). *The effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg*. Childhood Education.

Visa (2013). *Hora de poupar: comece agora*. Acedido a 25 de fevereiro de 2014, em <http://www.batebolafinanceiro.com.br/modules/125/SEMI-PRO.pdf>.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1996). *La imaginación y el arte em la infância*. Madri: Akal.

Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a arte na Infância*. Relógio D'Água Editores.

W

Wallon, H. (1998). *A evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.

Walther-thomas, C. (1997). *Co-teaching: benefits and problems that teachers and principals report to ver time*. Journal of Learning disabilities.

- Walther-Thomas, C., Bryant, M. & Land, S. (1996). *Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion*. Remedial and Special Education.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. & Williams, B. (2000). *Collaboration for Inclusive Education – developing Successful Programs*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Warton, P. (2001). *The forgotten voices in homework: Views of students*. Educational Psychologist.
- Wood, M. (1998). *Whose Job is It Anyway? Educational Roles in Inclusion*. Exceptional Children.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In Christensen, P. & James, A. (Eds), *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Xu, J. (2004). *Family help and homework management in urban and rural secondary schools*. Teachers College Record.
- Zabalza, M. (2001). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

APÊNDICES

SECÇÃO A

Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Descrição do contexto institucional

A Creche e JI, em questão, tem capacidade para receber, aproximadamente, 184 crianças, distribuídas pela Creche (59) e pelo JI (125). O edifício apresenta três pisos: a cave (pisos 0) destina-se, fundamentalmente a arrecadações, instalações sanitárias de serviço, sala polivalente e sala de caldeira; o piso 1 é ocupado com a área administrativa e serviços de apoio, como o refeitório, dormitórios, palco e entrada principal; no piso 2 ficam alguns gabinetes (sala de educadores/as e sala de apoio), na ala esquerda, 3 salas de Creche e, na ala direita, 5 salas de JI. Beneficia, também, de espaços exteriores, como o campo de ténis e de futebol, terraços, parque infantil e horta pedagógica. O parque infantil é amplo e favorável à prática das mais diversas experiências de aprendizagem. Contém espaços verdes, com bastantes árvores, uma churrasqueira, um lago, e integra ainda, um parque composto por baloiços, balancés, estruturas de equilíbrio e escalada, escadas e um escorrega. É de salientar que este local se encontra devidamente gradeado, oferecendo toda a segurança.

Esta Creche e JI, destina-se aos filhos dos/as funcionários/as de um estabelecimento da zona.

Apêndice 2 – Recursos humanos

O pessoal docente era composto por sete educadoras, em que uma acumulava as funções de coordenação, e por uma educadora de necessidades educativas especiais (NEE). No que concerne ao pessoal não docente, este era constituído por vinte assistentes operacionais, uma animadora sociocultural, uma cozinheira, uma assistente operacional de apoio à cozinha e um funcionário administrativo. Os técnicos de apoio a

atividades extracurriculares (natação, música, judo, ballet, inglês e ginástica) eram seis.

Apêndice 3 – Esquema da sala

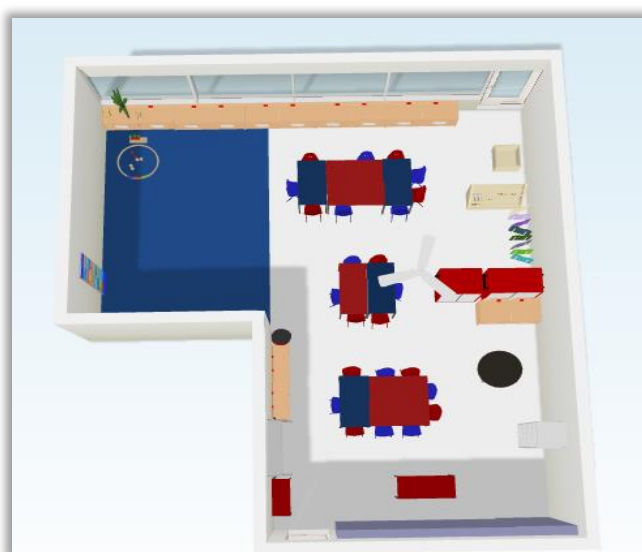


Ilustração 1 – Esquema 1 da sala. Imagem produzidas com no site: <http://pt.floorplanner.com/>

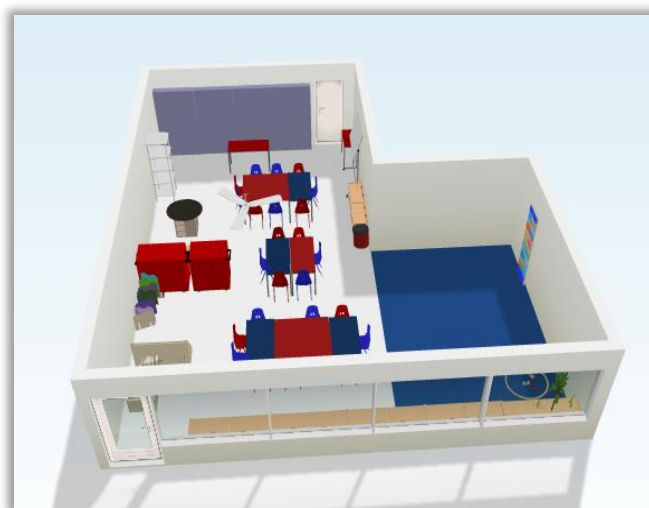


Ilustração 2 – Esquema 2 da sala. Imagem produzidas com no site: <http://pt.floorplanner.com/>



Ilustração 3 – Esquema 3 da sala. Imagem produzidas com
no site: <http://pt.floorplanner.com/>

Apêndice 4 – Fotografias dos centros de aprendizagem



Ilustração 4 - Área dos legos/blocos.



Ilustração 5 – Área dos figurinos.



Ilustração 6 - Área da biblioteca.



Ilustração 7 - Área da casa.



Ilustração 8 - Área dos jogos/quebra-cabeças.



Ilustração 11 - Área de relaxamento.



Ilustração 12 - Local de fixação de trabalhos.

Apêndice 5 – Organização espacial

Na parte central da sala estavam agrupadas mesas, formando três grupos, para a realização, essencialmente, de trabalhos do domínio da expressão plástica, da abordagem à escrita e do domínio da matemática. Existiam armários, que eram de fácil acesso às crianças, com inúmeros

materiais diversificados (folhas de papel, lápis de cor, de cera, marcadores, caixas de cartão, tesouras), que as apoiavam nas suas produções de expressão plástica e, ainda, os portfólios com os trabalhos de cada criança, entre outros.

Apêndice 6 – *Envolvimento parental*

A qualquer hora do dia, os/as pais/mães podiam telefonar, ou inclusivamente, serem atendidos num horário compatível com as suas possibilidades. Outra evidência deste tipo de relação com os pais era revelada quando a educadora lhes enviava um boletim, de carácter informativo, onde estava registado o comportamento dos seus educandos, caso fosse excecional. Contudo, também os/as pais/as, no verso desse boletim, podiam descrever algum comportamento, que merecesse ser compartilhado com a educadora.

Apêndice 7 – *Miniprojetos: “A Desconhecida Taturana” e “A Baguera tem Formigas em Casa”*

“A Desconhecida Taturana”

O miniprojeto, “A Desconhecida Taturana”, surgiu num momento de leitura, em grande grupo, quando uma das crianças perguntou: “o que é uma taturana?”. Na sequência desta pergunta, tornou-se evidente o interesse e a curiosidade das crianças em saber o que era uma taturana. Assim, nós estagiários, interviemos, questionando e provocando uma discussão de grupo, tendo surgido mais questões, tais como, “como é?”, “é um animal?”. Estavam assim criadas as condições para iniciar este

miniprojeto. Em diálogo de grande grupo, deu-se voz às crianças, ouvindo e percebendo quais as suas interpretações acerca deste animal, sendo perceptível que era desconhecido por todos. Questionámo-las, então, relativamente ao que gostariam de saber/descobrir sobre a taturana, surgindo, assim, outras perguntas fundamentais que suportaram o desenvolvimento do projeto: “onde vive?”, “o que come?”, “transforma-se?”, “tem outros nomes?”, “como se move?”. Criou-se, seguidamente, uma teia de ideias sobre o que se desejava descobrir. Posteriormente, foi definido, em grande grupo, as formas de recolha de informação, onde poderiam ser encontradas respostas às questões colocadas, bem como as diferentes atividades a ser desenvolvidas em redor deste miniprojeto.

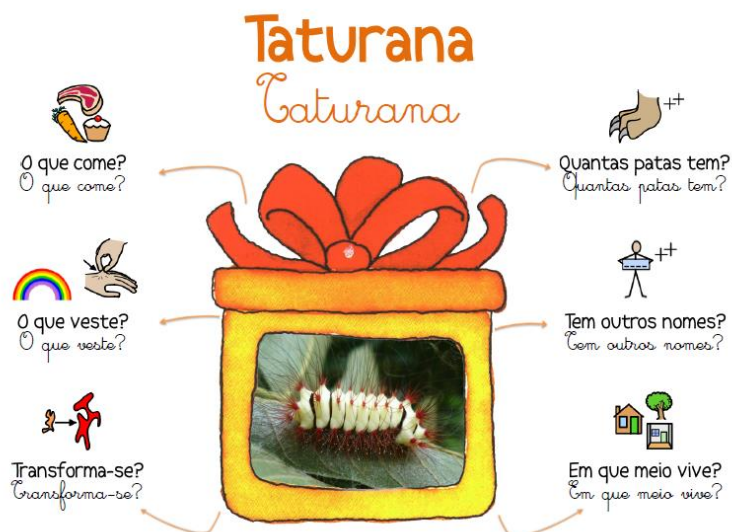


Ilustração 13 – Teia final: “A Desconhecida Taturana”.

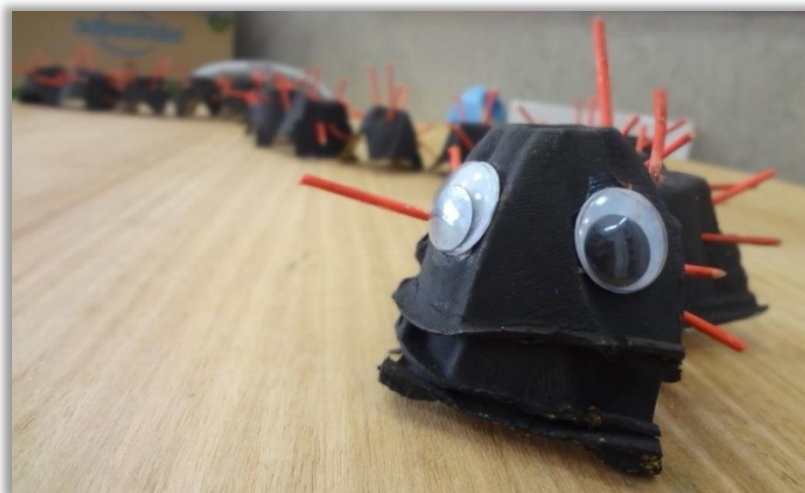


Ilustração 14 – Produto final da taturana, construída pelas crianças.
“Está tão gira!” F.C.; “É grande e gira!” D.C.; “Vamos dar nome!” B.F.

“A Baguera tem Formigas em Casa”

O miniprojeto, “Baguera tem Formigas em Casa”, surgiu de um vídeo enviado pela Baguera, que levou, as crianças, a questionarem curiosidades sobre as formigas. O grupo aceitou o desafio proposto pela Baguera, dando, assim, início a este projeto. Questionámo-las relativamente ao que sabiam sobre este tipo de animal, tendo muitas crianças mostrado grande interesse em comunicar o que sabiam aos outros. Depois de alguma discussão, começámos por perceber o que queriam descobrir, formando, seguidamente, uma teia de ideias fundamentais que sustentaram o desenvolvimento do projeto. Depois de terem decidido onde pesquisar, proporcionámos diferentes e variadas experiências, consoante os interesses individuais.

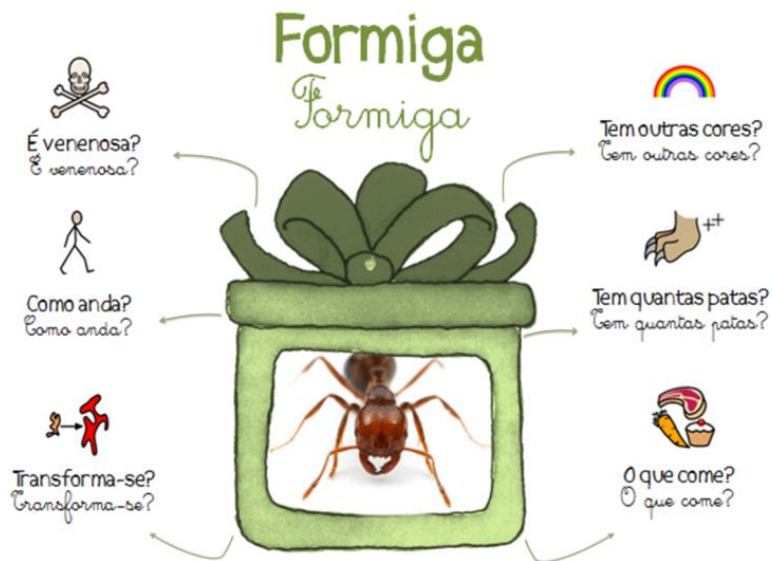


Ilustração 15 – Teia final: “A Baguera tem Formigas em Casa”.



Ilustração 16 – Ilustração da maior formiga do mundo, que tem 5 centímetros, por uma criança.
“Tem este tamanho todo?” B.R.; “É grande!” F.C.



Ilustração 17 – Produto final do grupo 1.
“Estão tão giras!” F.C.; “Vou pintar os olhos de roxo!” R.S.

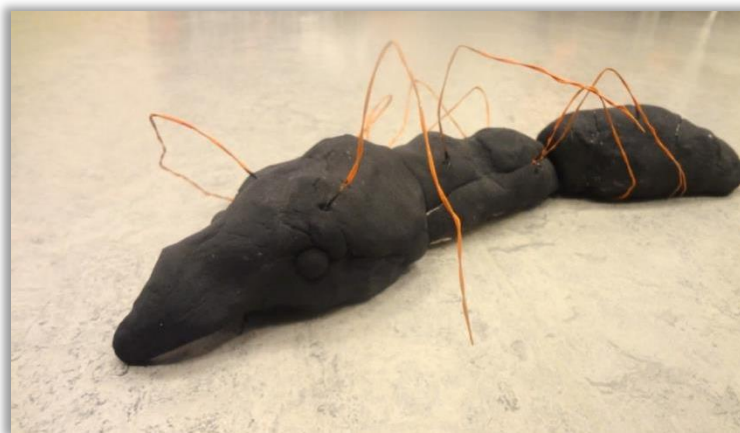


Ilustração 18 – Produto final do grupo 2.
“Pintamos as patas de laranja!” B.F.



Ilustração 19 – 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.

Apêndice 8 – *Músicas produzidas e introduzidas*

Música 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,
Pêlo branco e fofo, era o que ele vestia
Roupa apertada não era o que queria!

Música “Baguera”

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!

Música “Romero Britto”

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!

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

Se mostrares um sorriso

E se quiseres cantar

Junta-te a nós e nós te 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)

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!

Apêndice 9 – Miniprojetos: “Chegada da Primavera” e “Cantinho da Primavera”

“Chegada da Primavera”

Em relação ao miniprojeto, “Chegada da Primavera”, alguns estagiários realizaram um pequeno teatro musical, onde também existiu a criação de uma música alusiva à primavera

Música 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 Popo pupu pá,
Tu vais conseguir dizer sem tingasgar!
Papa Pepe Pipi Popo 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.



Ilustração 20 – Momento do teatro musical - “Chegada da Primavera”



Ilustração 21 – Participantes do musical “Chegada da Primavera”.

“Cantinho da Primavera”

O outro miniprojeto, “Cantinho da Primavera”, prendeu-se com a criação de um “cantinho”, numa zona do JI, relativamente à primavera. Elaborámos, com diversos materiais, cenários, incluindo figuras a três dimensões - flores, animais, legumes, entre outros elementos. Cada sala, com o seu grupo de estagiários, ficou responsável por determinados elementos e materiais a serem usados neste “cantinho”.



Ilustração 22 - “Cantinho da Primavera”.



Ilustração 23 - Elementos do cenário elaborados por um dos grupos.



Ilustração 24 - Elemento elaborado por um dos grupos.

Apêndice 10 – Ficha IG

Grupo: 5 anos

N.º total de Crianças: 20

Semana: 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		?	x						Falta muito ao JI.
6	Bernardo				x					x				
7	Bruna					x						x		Excelente desenvolvimento. Desfruta plenamente das atividades e explorações.
8	Daniela				x							x		
9	Filipe		x						x					Tendência a ser agressivo e nervoso.
10	Hugo					x				x				
11	Jacinta					x						x		
12	Joana		x	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.
20	Sandra			x						x				Por vezes, custa-lhe prestar atenção.




-  Crianças que parecem funcionar em **níveis médios**, tendencialmente **baixos**, ou crianças que suscitam **dúvidas**.
-  Crianças que suscitam **preocupação** em termos de bem-estar ou implicação.
-  Crianças que, claramente, parecem **usufruir bem** da sua permanência no JI

Ilustração 25 – Ficha IG.

Apêndice 11 – Mensagens da Baguera

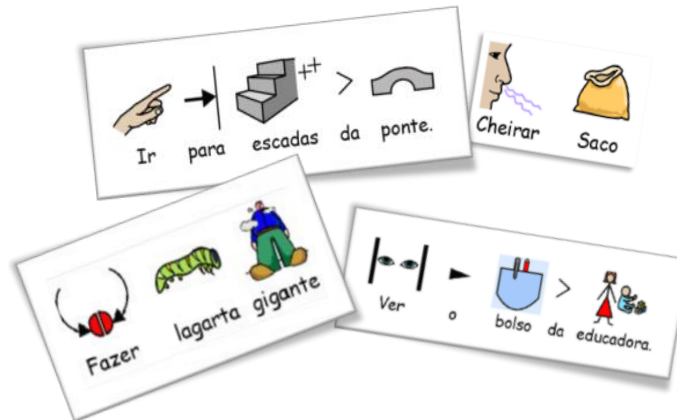


Ilustração 26 – Mensagens alerta da Baguera, produzidas através do software *Comunicar com Símbolos*.

Apêndice 12 – Quadro



Ilustração 27 – Quadro de Romero Britto. Indutor do Projeto “BioArte”.

Apêndice 13 - “BioArte”

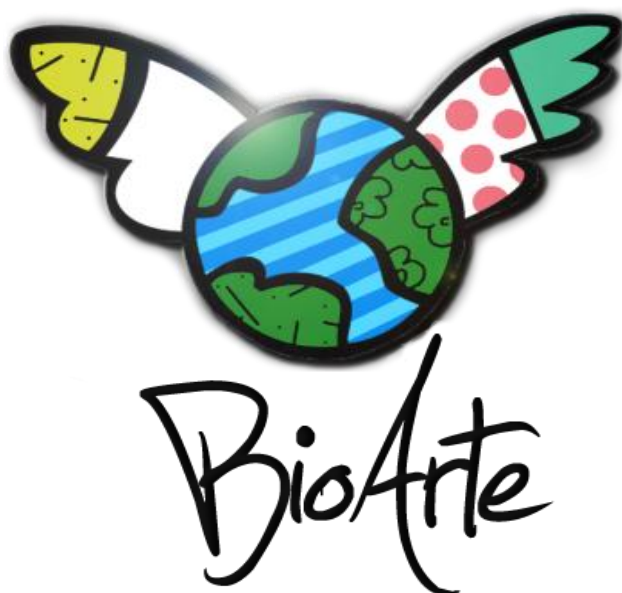


Ilustração 28 – Logótipo do Projeto “BioArte”.



Ilustração 29 – Logótipo do Projeto, elaborado pelas crianças.

Apêndice 14 – Teias do Projeto

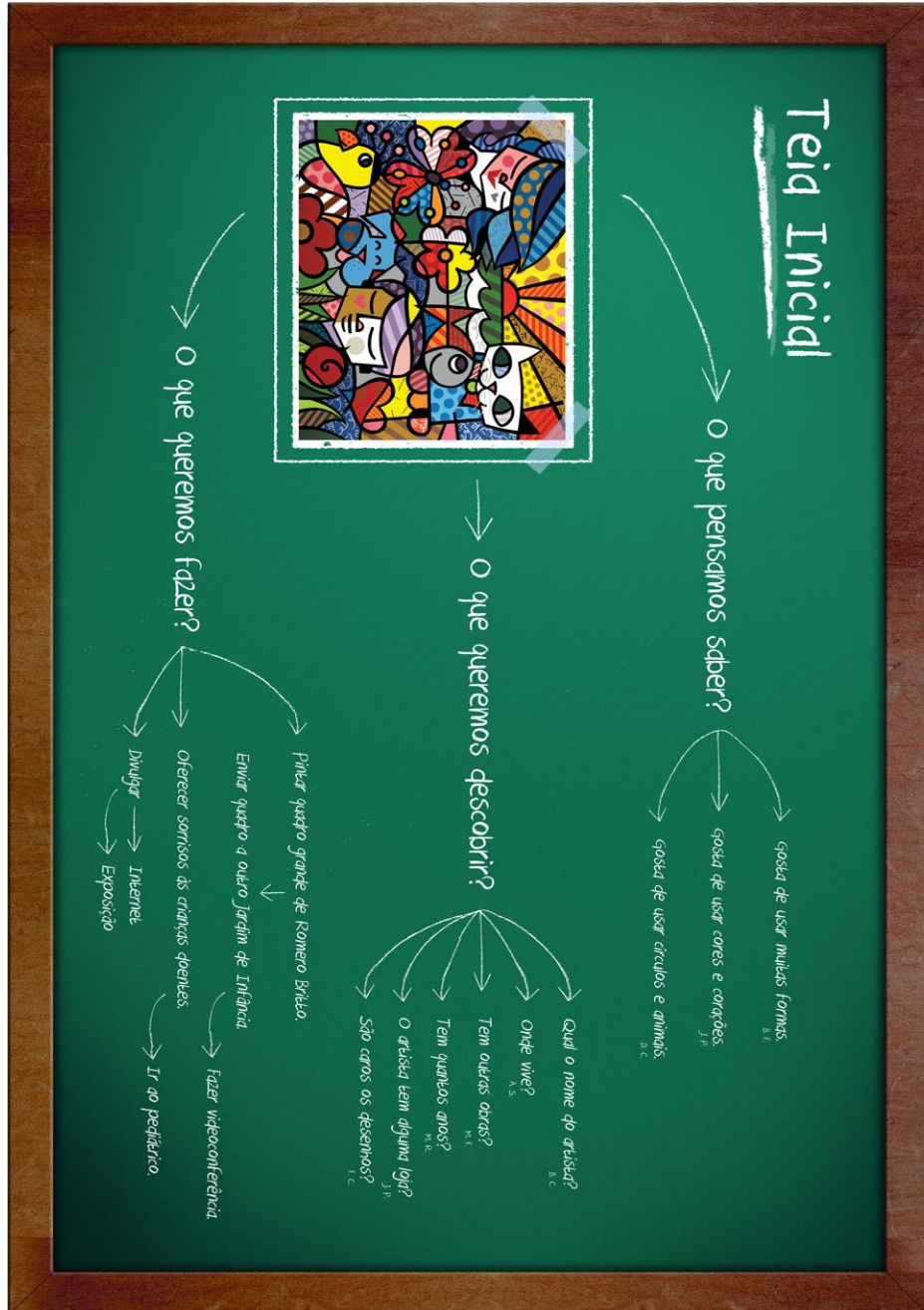


Ilustração 30 – Teia inicial do Projeto “BioArte”.

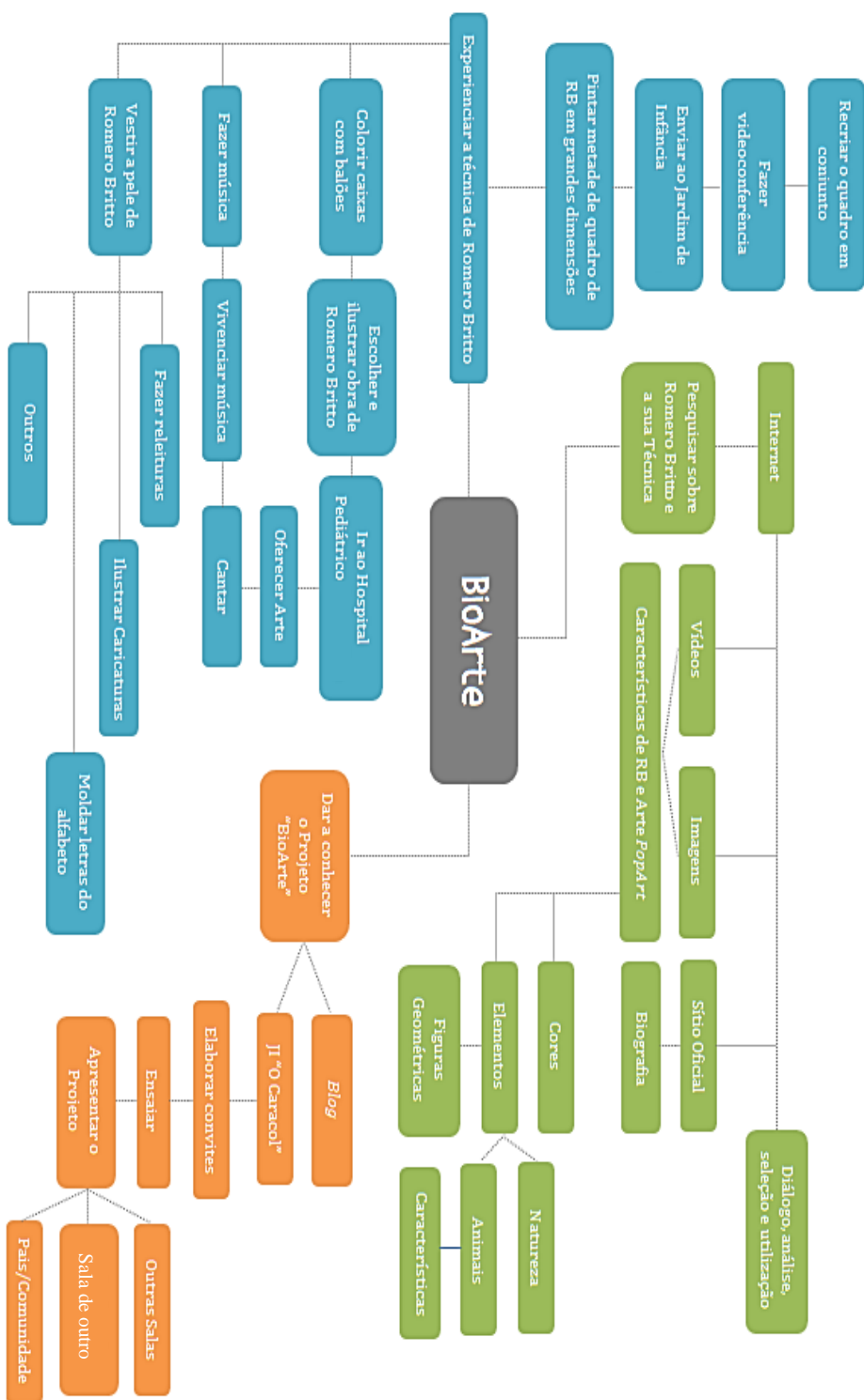


Ilustração 31 - Teia final do Projeto "BioArte".

Apêndice 15 – Fotografias do Projeto



Ilustração 32 – Pesquisas, em pequenos grupos, sobre o pintor do quadro.
“Quero ver aquele quadro” B.R.
“São tão giros!” F.C.



Ilustração 33 – Trabalho de uma criança, pintado com café e lápis de cera - “Gato” de Romero Britto.
“Cheira tão bem este trabalho!” M.R.



Ilustração 34 – Criança delinea a obra “Vaca” de Romero Britto.
“Nunca tínhamos pintado com cotonetes!” B.F.



Ilustração 35 – Material usado para pintar a
“Vaca” de Romero Britto.



Ilustração 36 – Placar de exposição e trabalhos – “Vaca” de Romero Britto.
“O meu é este!” B.T



Ilustração 37 – Quadro “Abaporu” de Tarsila Amaral.

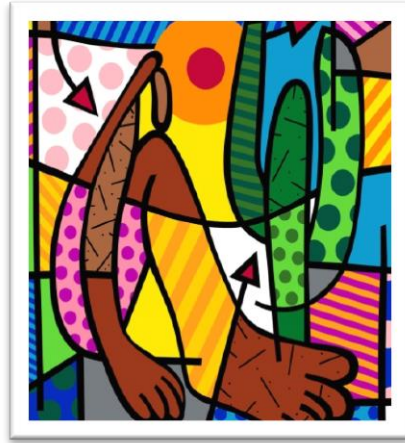


Ilustração 38 – Releitura do quadro “Abaporu” do pintor Romero Britto.

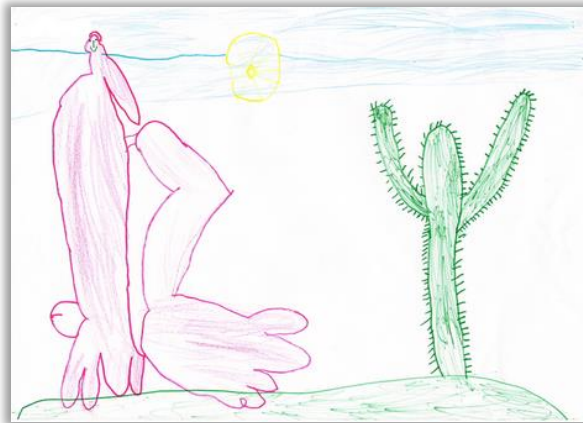


Ilustração 39 – Releitura feita por uma criança do quadro “Abaporu”.



Ilustração 40 – Pintura do quadro grande de Romero Britto. “Quero pintar mais!” M.R.



Ilustração 41 – Quadro grande pintado pelas crianças.
“Está muito parecido!” A.F.



Ilustração 42 – Quadro grande exposto na Expo Miranda.



Ilustração 43 – Quadro grande na exposição Expo Miranda.



Ilustração 44 – Primeira videoconferência com o grupo do outro JI.
“Vou dizer adeus!” M.C.



Ilustração 45 – Segunda videoconferência com o grupo do outro JI.
“Eu quero falar com eles!” F.C.



Ilustração 46 – Visita ao Pediátrico.
“Adorei cantar para todos os meninos!” B.F.



Ilustração 47 – Entrega de uma caixinha.



Ilustração 48 – Pintura com balões da planificação do cubo.
“Nunca pintámos com balões!” M.C.



Ilustração 49 – Resultado da pintura com balões.
“Vão ficar muito coloridas as caixinhas!” M.M.



Ilustração 50 - “Caixinhas”.
“A minha é esta!” A.C.



Ilustração 51 - Pintura das imagens.
“Eu vou dar um abraço aos meninos!” J.A..

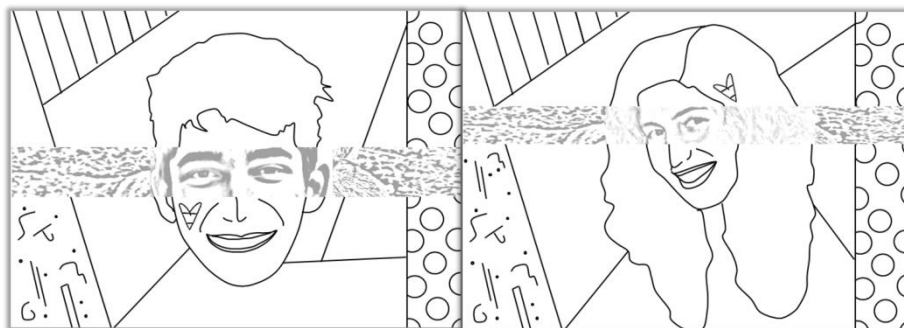


Ilustração 52 - Caricaturas produzidas em suporte digital



Ilustração 53 – Caricaturas expostas.
“Eu estou aqui, sou mesmo eu!” L.C.



Ilustração 54 – Modelagem da letra.
“Adoro brincar com farinha” A.C.



Ilustração 55 – Delineamento da letra com preto.
“Parece mesmo uma letra como as do Romero Britto!” B.F.

Apêndice 16 – *Modelo de avaliação do Projeto “BioArte”*



Gostei muito.



Gostei mais ou menos.



Não gostei.

Ilustração 56 – Modelo de avaliação do Projeto.

Apêndice 17 – Fotografias da exposição do Projeto



Ilustração 57 – Entrada na exposição.
“É um túnel!” A.S.
“Estamos a entrar num mundo de fantasia” F.C.



Ilustração 58 – Túnel da apresentação.



Ilustração 59 – Uma parede da exposição.



Ilustração 60 – Tela.



Ilustração 61 – Um dos lados da exposição.



Ilustração 62 - Um outro lado da exposição.



Ilustração 63 - Um canto da exposição.



Ilustração 64 - Um lado da exposição.



Ilustração 65 – Bolo da exposição.
“Também foi Romero Britto que fez?” J.A.



Ilustração 66 – Exposição das letras.



Ilustração 67 – Autocolantes fornecidos aos convidados da exposição.
“Quero colar os autocolantes!” B.T.



Ilustração 68 – Colares usados na exposição.
“Tenho que mostrar à mamã!” J.M.



Ilustração 69 – Caderno com apreciações dos convidados sobre a exposição.



Ilustração 70 – Receção do grupo de crianças de três anos do outro JI.
"São tão fofinhos!" S.S.
"São pequeninos!" J.P.

Apêndice 18 – *Baguera*



Ilustração 71 – Baguera.



Ilustração 72 – Baguera a ser acariciada por uma criança.

SECÇÃO B

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 19 – Caracterização do Agrupamento

Caracterização da população discente

No presente ano letivo, neste Agrupamento 143 crianças frequentam a educação pré-escolar, 602 o 1.º CEB, 373 o 2º CEB e 416 o 3º CEB, num total de 1534, em que cerca de 75% habita na área de influência e 25% nos arredores.

Pessoal docente e não docente

O corpo docente é constituído por 146 professores/as e educadores/as, em que muitos são novos no Agrupamento, devido ao facto de no último triénio se ter verificado grande número de aposentações. Relativamente ao pessoal não docente 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 95% a trabalhar no Agrupamento há mais de 3 anos.

Apêndice 20 – Esquema da sala



Ilustração 73 – Esquema da sala de aula. Imagem produzidas com no site: <http://pt.floorplanner.com/>



Ilustração 74 – Outra perspetiva da sala da aula. Imagem produzidas com no site: <http://pt.floorplanner.com/>

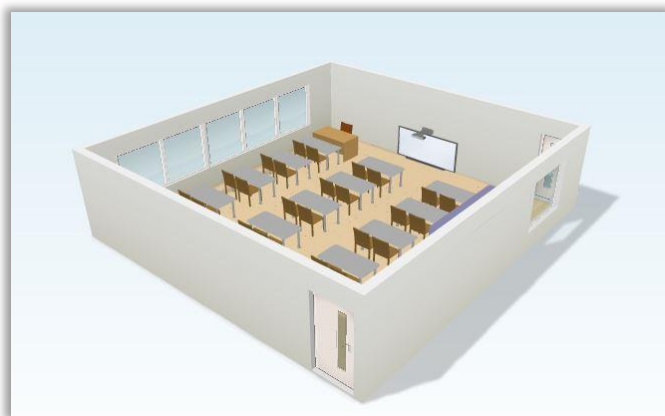


Ilustração 75 – Outro esquema da sala de aula. Imagem produzidas com no site: <http://pt.floorplanner.com/>

Apêndice 21 – *Fotografias da sala de aula*



Ilustração 76 – Fotografia da sala de aula.



Ilustração 77 – Outra fotografia da sala de aula.



Ilustração 78 – Fotografia do fundo da sala.



Ilustração 79 – Outra fotografia do fundo da sala.

Apêndice 22 – Programa Intensivo de Erasmus

Mensagem Alerta Vinda da Bélgica!

*Olá, minha turma preferida, Professora Cristina e Paulo!
Já estou na Bélgica! Depois de uma viagem bem comprida,
finalmente cheguei à linda cidade de Kortrijk. Estou muito bem
instalada. Já conheci o meu grupo, ou seja, as pessoas com quem
vou estar nestes próximos 14 dias. São pessoas de 7 países
diferentes (Dinamarca, Bélgica, Turquia, Lituânia, Holanda e
Reino Unido) e são todas muito simpáticas! Mando-vos aqui uma
fotografia da Universidade onde vou passar grande parte do meu
tempo, e também do meu grupo. Foram fotografias tiradas hoje
de manhã, só para vocês!*



*Espero que estejam bem! Não se esqueçam do que me prometeram!
Quando chegar quero só boas notícias e vou ver as vossas cadernetas
de medalhas. Já estou cheia de saudades vossas... e ainda só passaram
2 dias! Todos os dias penso em vós! Em breve darei notícias!
Um beijinho muito grande da vossa estagiária e amiga,*

Andreia



Mensagem Alerta

Vinda da Bélgica!

Olá, minha turma querida, minha Professora Cristina e Paulinho! 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 e muito enriquecedora. Envio-vos algumas fotografias! Sabiam que visitei escolas do 1º Ciclo? Vou enviar-vos uma fotografia de uma delas, para verem como são diferentes!



Tenho outra novidade! Houve um dia que nevou aqui! Foi muito bonito! Envio-vos também uma fotografia de quando nevou e algumas da cidade maravilhosa de Bruges, que visitei no sábado! Um beijinho muito grande da vossa estagiária e amiga,

Andreia

Ilustração 81 – Outra mensagem enviada da Bélgica de outro dia.



Ilustração 82 – Printscren de uma parte do vídeo enviado da Bélgica para a turma.

Apêndice 23 – Atividades inovadoras

Amostra do “Jogo do Quem Quer Ser Milionário”



A screenshot of a game show interface. On the right side, there is a vertical list of 15 numbered options, each with a colored dot and a corresponding monetary value in Euros (€). The values are: 15 (black dot, 1,000,000 €), 14 (yellow dot, 500,000 €), 13 (yellow dot, 250,000 €), 12 (yellow dot, 125,000 €), 11 (yellow dot, 64,000 €), 10 (black dot, 32,000 €), 9 (yellow dot, 16,000 €), 8 (yellow dot, 8,000 €), 7 (yellow dot, 4,000 €), 6 (yellow dot, 2,000 €), 5 (black dot, 1,000 €), 4 (yellow dot, 500 €), 3 (yellow dot, 300 €), 2 (yellow dot, 200 €), and 1 (yellow dot, 100 €). The list is set against a dark blue background. At the bottom left and right corners of the interface, there are speaker icons indicating audio functionality.

A screenshot of a game show interface. The main area contains a question in white text: "Considera a frase 'Os dois primos adoravam o velho celeiro que estava transformado em garagem.' Que palavras são invariáveis?". To the right of the question is a vertical list of 15 numbered options with monetary values, identical to the one in the first screenshot. Below the question, there are four answer options in light blue boxes: "A: dois, que, em", "B: primos, o, que", "C: que, estava, em", and "D: velho, que, em". Above the answer options, there are three icons: a timer showing "50:50", a telephone handset, and three stylized human figures. At the bottom left and right corners, there are speaker icons.

Ilustração 83 – Pequena amostra dos diapositivos apresentados na aula do “Jogo Quem Quer Ser Milionário”, em suporte digital. “Parece que estamos mesmo no Programa!” M. H.

“Jogo da Glória”



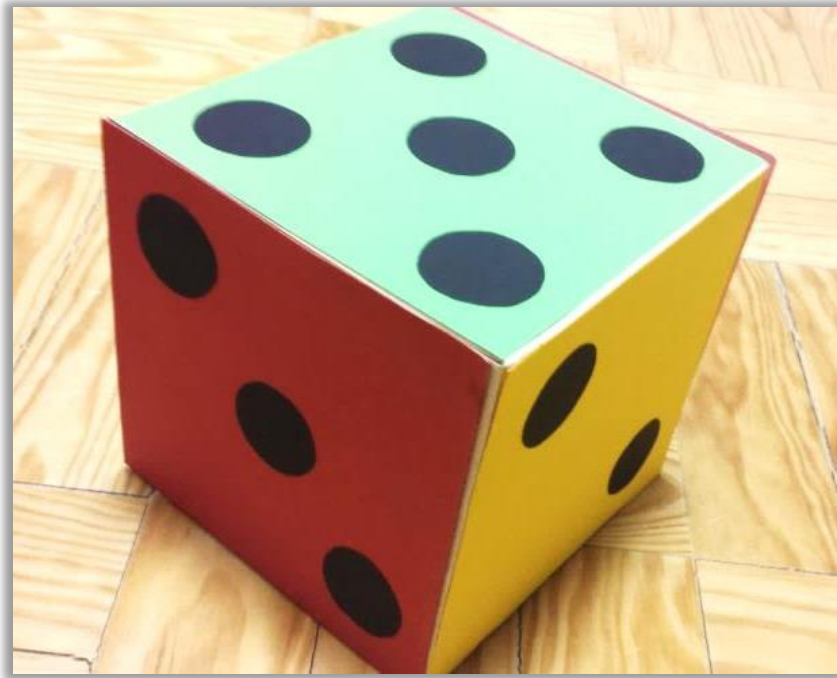


Ilustração 85 - Dado utilizado no “Jogo da Glória”.



Ilustração 86 - Ampulheta construída por nós, estagiários, para controlar o tempo das respostas, tanto no “Jogo do Quem Quer Ser Milionário”, como no “Jogo da Glória”.

Amostra do Jogo “As Adivinhas da Francelina”

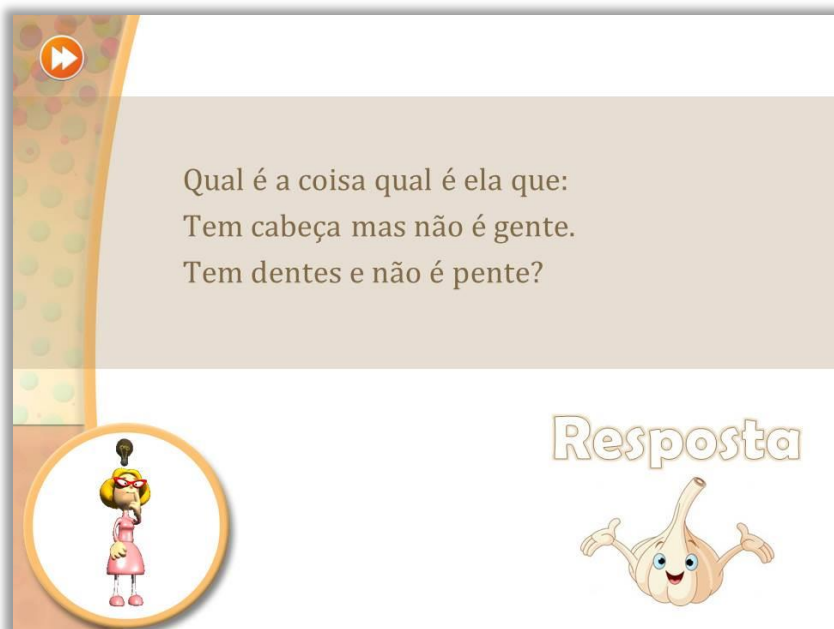


Ilustração 87 – Amostra do jogo “As adivinhas da Francelina”
“Quero mais adivinhas” C.S.

Amostra de um Jogo de Numeração Romana

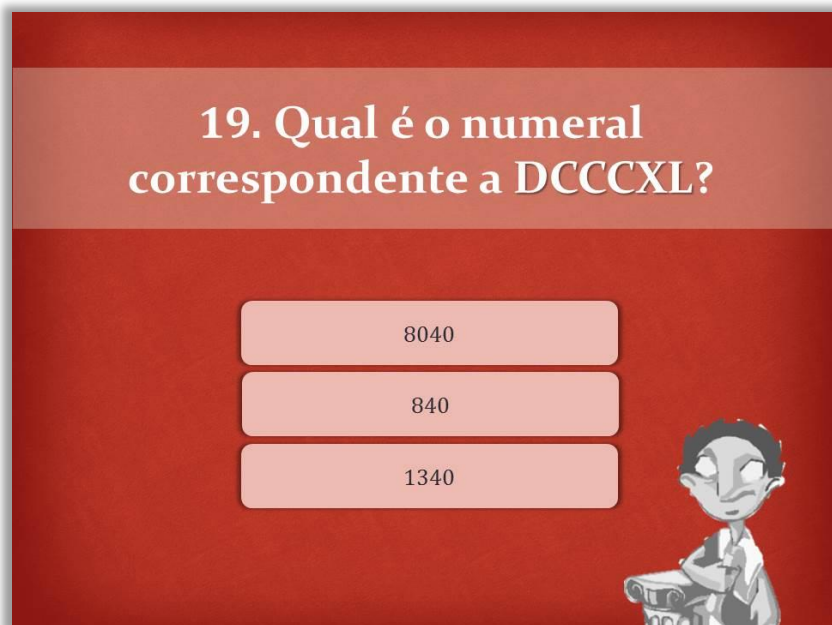


Ilustração 88 – Amostra de um jogo de Numeração Romana.
“Podemos jogar outra vez?” C. R.

Livro da Lenda de S. Martinho

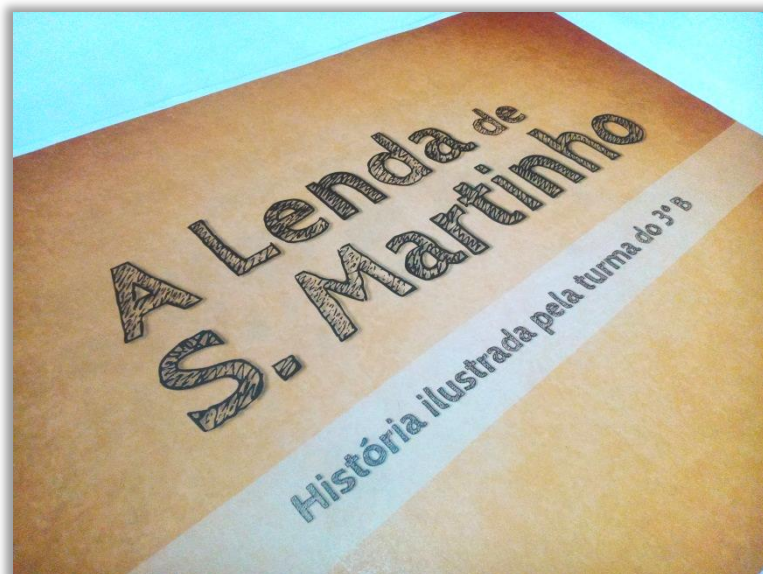


Ilustração 89 – Livro da Lenda de S. Martinho, elaborada pelas crianças.
“Temos que dar o livro ao Balú, ele é tão nosso amigo!” P. G.

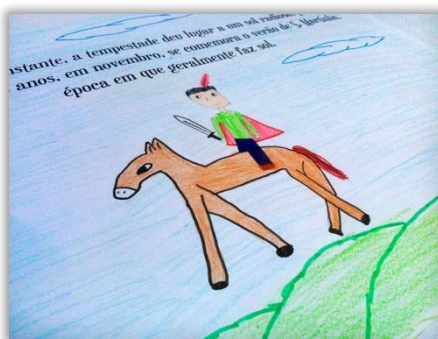
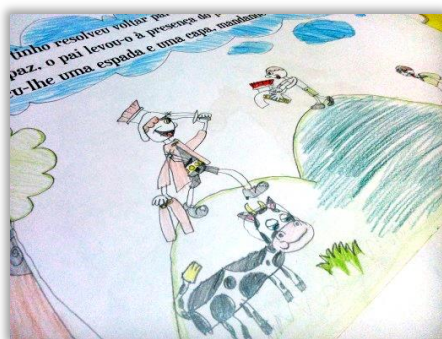


Ilustração 90 – Ilustrações realizadas pelas crianças para o livro da Lenda de S. Martinho
“O meu desenho está lindo. não está?” M. A.

Apêndice 24 – Músicas originais

Música do Balú

Acordes Universais: C G D A



Ilustração 91 – Música do Balú, com símbolos. Todas as músicas, quer as criadas por nós, quer outras, foram ensinadas através deste tipo de símbolos, que permitiu que aprendessem com mais facilidade.

Música do Balú

Acordes Universais: C G D A

Ba-ba, lú-lú, eu disse Ba, ba-lú, bá, bá-lú
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-lu, não consigo aparecer,
Sou tímido, envergonhado, gosto de ti a valer
Ba-ba-ba-ba-lu, mas vou conseguir
Abraços e palhaços de mãos dadas a sorrir!

Ba-ba, lú-lú, eu disse Ba, ba-lú, bá, bá-lú

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!

Música “Comer de Tudo”

Acordes Universais: C G D A

Muito alimentos eu devo comer,
Para ter saúde e poder crescer!
Muitas vezes nem sempre caiem bem,
Frutes 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!

Música "Comer de Tudo"
Acordes Universais: C G D A



Ilustração 92 – Música "Comer de Tudo", com símbolos.

Apêndice 25 – Experiências

Devido à quantidade de experiências realizadas, não é plausível colocar todos os materiais utilizados. Para a sua concretização, era sempre realizada uma previsão sobre o que poderia acontecer, acompanhada por material de suporte digital, com os passos a seguir, seguido de uma ficha.

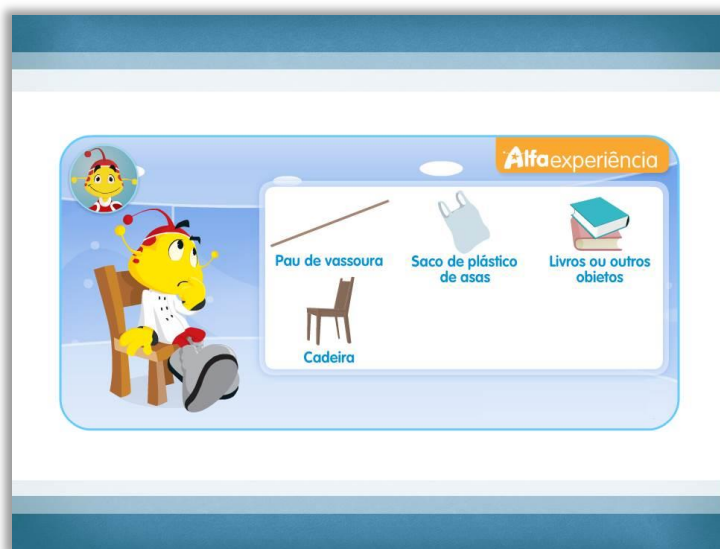
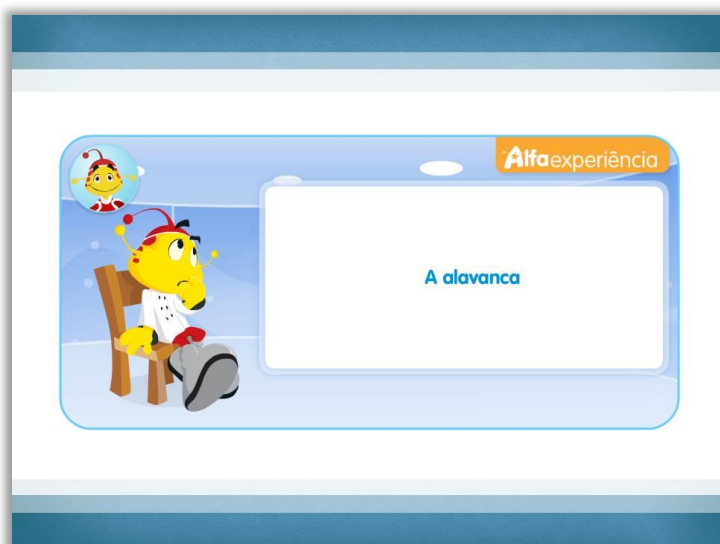






Ilustração 93 – Amostra de alguns diapositivos do *Power Point*, com os procedimentos da experiência “Alavanca”.

3º B

ESTUDO DO MEIO: EXPERIÊNCIA ALAVANCA

Nome:

Data:

MECÂNICA SIMPLES

QUESTÕES-PROBLEMA

⌘ Fazemos mais ou menos força se levantarmos um objeto com uma alavanca?

PREVISÃO:

Coloca uma cruz, na coluna correta, consoante a tua previsão, justificando.

	Mais	Menos
a) Fazemos mais ou menos força se levantarmos um objeto com uma alavanca?		

MATERIAL:

- ⌘ Pau de vassoura
- ⌘ Saco de plástico de asas
- ⌘ Cadeira
- ⌘ 2 borrachas
- ⌘ Fita-cola



COMO FAZER:

- 1.º Enche um saco de plástico de asas com livros ou outros objetos e tenta levantá-lo.
- 2.º Coloca o saco de plástico ao lado do encosto da cadeira.
- 3.º Com fita-cola, fixa as duas borrachas, a 1 cm de distância, em cima do encosto da cadeira, para que o pau de vassoura não deslize.
- 4.º Coloca o pau da vassoura sobre as duas borrachas e enfia uma extremidade nas asas do saco.
- 5.º Carrega na outra extremidade do pau de vassoura para levatares o saco.
- 6.º Tenta levantar o saco, carregando no pau de vassoura mais perto do encosto da cadeira.

O QUE OBSERVO:

Observa as respostas que deste às perguntas colocadas antes de realizares a experiência. Responde novamente a essas questões, colocando uma cruz na opção correta. Justifica as tuas respostas com o que verificaste ao realizares a experiência.

	Mais	Menos
a) Fazemos mais ou menos força se levantarmos um objeto com uma alavanca?		

CONCLUSÃO:

Completa as afirmações.

Uma alavanca é uma barra rígida apoiada num fulcro (ponto de apoio) que permite fazer _____ força para mover objetos. É necessária menos força quanto _____ for o braço da alavanca onde a força se aplica, relativamente ao outro braço da alavanca.

Ilustração 94 – Ficha de suporte à experiência “Alavanca”.
As outras fichas tinham o mesmo modelo desta.

Apêndice 26 – Comunicar com o Balú

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.

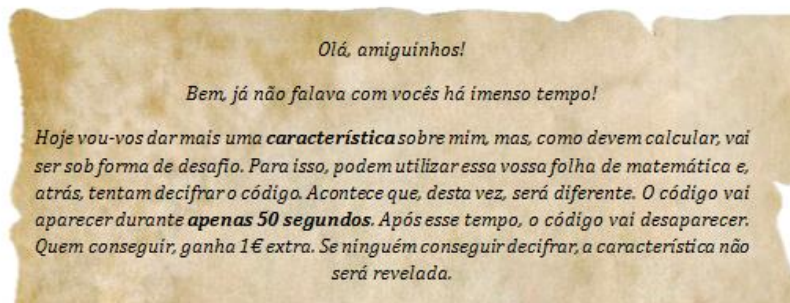
Tenha um excelente resto de dia!

Beijinhos,

B.

PS: Sou amigo dos seus estagiários, 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.

Ilustração 95 – Primeira mensagem enviada pelo Balú, por carta, para a turma e professora.



A	B	C
D	E	F
G	H	I

J	K	L
M	N	O
P	Q	R

S	T	U
V	W	X
Y	Z	

Exemplo para a letra P

← r^o do quadrado (2^o)

 ← r^o da linha (3^o)

 ← r^o da coluna (1^o)

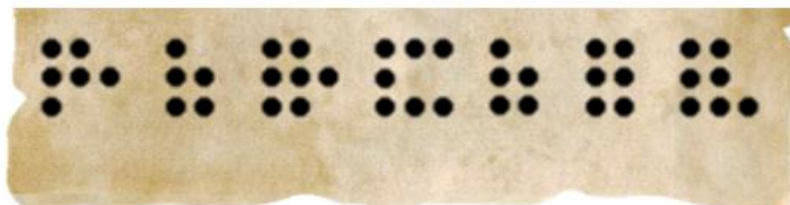


Ilustração 96 – Mensagem Alerta, em desafio, enviada pelo Balú para a turma. Estas Mensagens Alerta, apareciam, em jeito de surpresa, acompanhadas pelo som de uma sirene.



Ilustração 97 – Carta enviada pelo Balú para a professora cooperante. Esta carta, foi colocada na sala de professores/as, antes da própria chegar, sendo, desta forma, surpreendida

Apêndice 27 – *Quadro do Balú*

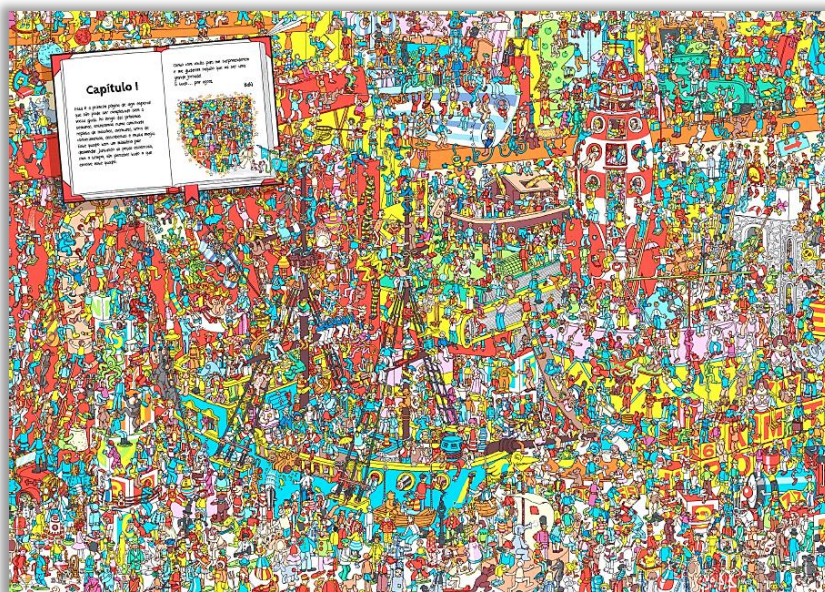


Ilustração 98 – Quadro enviado pelo Balú.



Ilustração 99 – Pormenor da mensagem escrita.



Ilustração 100 – Quadro com pistas dadas pelo Balú. Ao longo do estágio o quadro foi apresentando diversas partes a preto e branco, ficando, no último dia com uma única, com cor. As crianças tiveram que descobrir que nessa parte estava representado o Balú. Foi do nosso agrado verificar que algumas delas conseguiram identificar a personagem.

Apêndice 28 – Aparecimento do Balú



Ilustração 101 – Aparecimento do Balú, na sala, pela primeira vez, no último dia de estágio.



Ilustração 102 – Balú na gaiola.

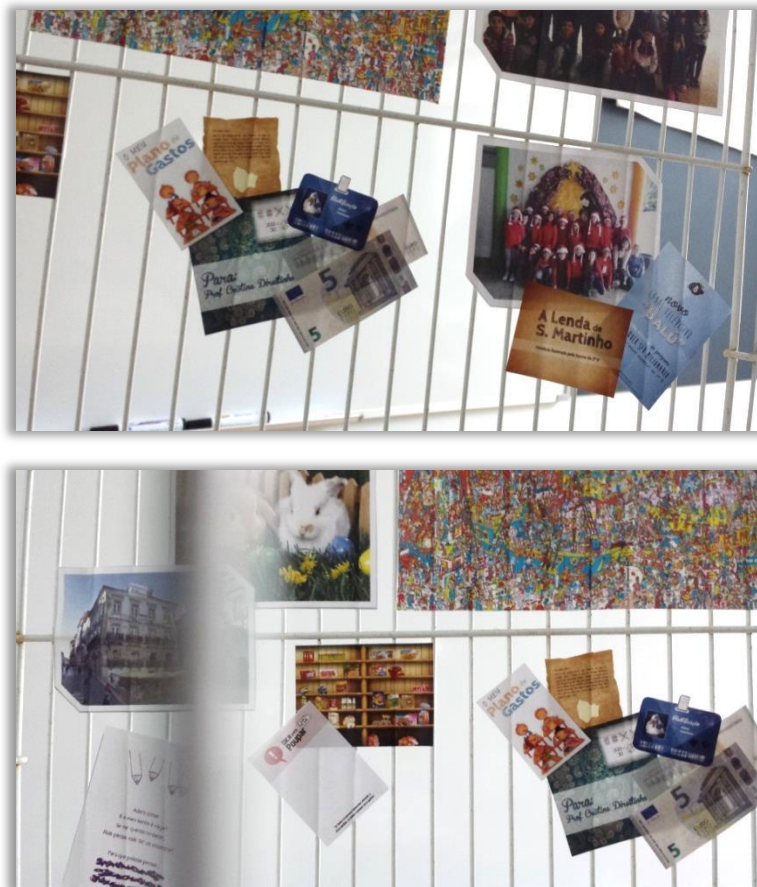


Ilustração 103 – Gaiola decorada com símbolos característicos do Balú.

Apêndice 29 – *Visitas à Escola depois do Estágio*



Ilustração 104 – Registo fotográfico, de uma ida à Escola, posterior à terminação do estágio.

Apêndice 30 – Projeto “Poupar para Ganhar”



Ilustração 105 – Nota gigante de 5 €, apresentada na sala de aula.



Ilustração 106 – Medalha de mérito, recebida pelas crianças, quando atingiam dez euros. As medalhas obtidas eram coladas na folha “Medalhas de Mérito”, no Plano de Gastos.



Ilustração 107 – Medalhas de excelência (ouro, prata e bronze) entregues às três crianças consideradas gestores de excelência.



Ilustração 108 – Criação de moedas e notas pelas crianças.



Ilustração 109 – Produto final de moedas e notas construídas pelas crianças, juntamente com o “banco” (caixa com dinheiro).

Criação de carteiras recicladas



Ilustração 110 – Carteira elaborada por uma criança.



Ilustração 111 – Produto final das carteiras elaboradas pelas crianças.
Cada criança decorou a sua carteira por autoiniciativa.

Prendas de Natal económicas



Ilustração 112 – Diferentes fases da elaboração da pasta de papel.
“Nunca tinha feito pasta de papel, adorei!” R.F.



Ilustração 113 – Criação do cartão de Natal em papel reciclado, onde cada criança escreveu um pequeno texto, para um/uma amigo/a secreto/a, ilustrando-o livremente.



Ilustração 114 – Reutilização de paus de gelados para a criação de marcadores de livros. Cada criança moldou, em plasticina, algo relacionado com o Natal, para colocar no topo do marcador.



Ilustração 115 – Produto final dos marcadores construídos pelas crianças.



Ilustração 116 – Pintura de folhas. As crianças tiveram que pintar uma folha, de olhos fechados, com duas canetas de cores, ao som de duas músicas, respeitando os ritmos diferentes de cada uma.



Ilustração 117 – Caixas em origami, com o cartão e marcador no seu interior. As folhas pintadas, foram utilizadas para a construção destas caixas.



Ilustração 118 – Troca de prendas entre as crianças da turma. Cada criança entregou a sua respetiva prenda (caixa, cartão e marcador), a outra, de forma aleatória, na medida em que as prendas foram sorteadas.

Mural Natalício poupado





Ilustração 119 – Pintura das caixas de ovos, trazidas pelas crianças de sua casa, que foram posteriormente utilizadas para a construção da árvore de Natal.



Ilustração 120 – Recolha de embalagens dos pacotes de leite das crianças e sua reutilização para a criação de enfeites de Natal.

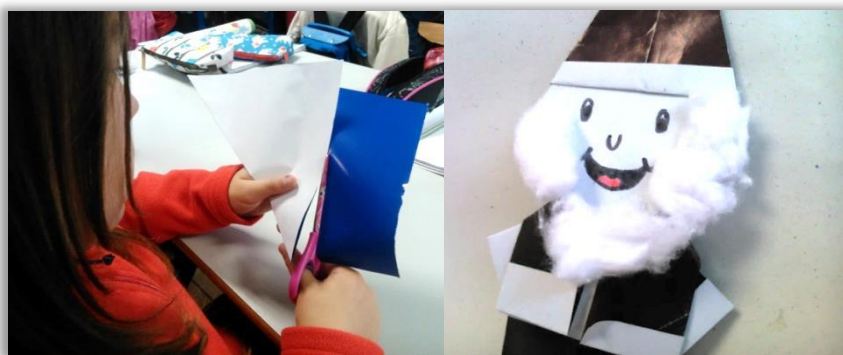


Ilustração 121 – Criação do Pai-Natal, em origami, reutilizando folhas de papel. Cada criança teve oportunidade de realizar esta tarefa, com a orientação dos estagiários, que ao mesmo tempo exemplificavam.

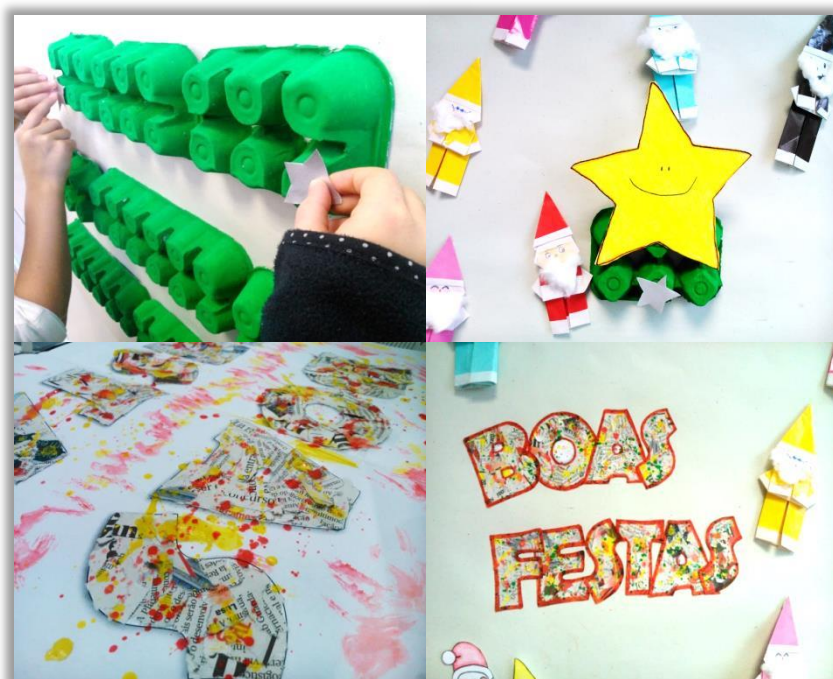


Ilustração 122 – Mural Natalício. As letras foram preenchidas com recortes de jornal, que posteriormente foram salpicadas com tintas de guaches, de várias cores.

Lista de prendas económicas

Mística: O Balú, através de uma mensagem alerta, informou a turma que iria passar um dia a casa da avó e que tinha que ir comprar os produtos alimentares para todas as refeições do dia. Pelo facto de nunca ter ido às compras pediu ajuda para fazer a lista.

Neste sentido, nós estagiários, decidimos apresentar uma loja virtual (realizada por nós), com uma grande variedade de produtos, sem preços, e, ainda, uma tabela (em suporte de papel) para cada criança, onde registava todos os produtos seleccionados, para as refeições do Balú. Desta forma, a maioria das crianças seleccionou uma enorme variedade de artigos, não considerando o aspeto económico e a qualidade.



Ilustração 123 – Loja virtual sem preços.

Quantidade	Produto	

Ilustração 124 – Tabela para anotação da quantidade e do nome dos produtos selecionados, por cada criança. Aquando da entrega, as crianças não sabiam qual a intenção da última coluna.

Posteriormente, foi apresentada a mesma loja virtual, mas desta vez, com os preços dos produtos. Neste momento, as crianças mostraram-se assustadas, porque perceberam que o Balú ia despende imenso dinheiro. Cada criança escreveu “Preço”, na última coluna da tabela, e teve que calcular os custos da sua lista.



Ilustração 125 – Loja virtual com preços.

Consequências da Desflorestação



Ilustração 126 – Printscreens do vídeo que mostra a formação do papel.



Ilustração 127 – Printscreens de um vídeo de animação que aborda as consequências da desflorestação.



Ilustração 128 – Elaboração, em pares, da sua porção do globo do Mundo.



Ilustração 129 – Mundo com as devidas porções posicionadas.



Ilustração 130 – Produto final do mural. Metade do Mundo representava um olhar pelo Mundo ideal e outra metade as consequências da desflorestação.

Construção de “Bolos-Reis” de cartão e Cântico das Janeiras

Como existia muito cartão na escola, das caixas dos pacotes de leite, algumas crianças sugeriram que o poderíamos reutilizar e surgiu, assim, a ideia de criarmos “bolos-reis”, no dia dos Reis. Propusemos, à professora cooperante, que, posteriormente, alguns fossem destinados a decorar uma das paredes da sala e, outros oferecidos a outras turmas da escola, depois de cantarmos as Janeiras. Nesse dia, levámos um bolo-rei para todos o provarem.



Ilustração 131 – Elaboração dos “Bolos-Reis”, reutilizando o cartão existente na escola.



Ilustração 132 – Mural dos “Bolos-Reis”.



Ilustração 133 – Coroas elaboradas pelas crianças, para usarem no dia dos Reis, mais concretamente, nos momentos de cantar as Janeiras às outras turmas. “Nunca cantei as Janeiras, estou ansiosa!” J. V.



Ilustração 134 – “Bolo-Rei” de cartão, envolvido em celofane, que serviu de prenda para uma turma.



Ilustração 135 – Cântico das Janeiras nas outras salas.
“Adorei cantar as Janeiras!” M. A.



Ilustração 136 – Bolo-rei oferecido às crianças.
“É delicioso!” P. L.

Entrega das Medalhas de Excelência



Ilustração 137 – Entrega das medalhas de excelência (ouro, prata e bronze).

“Plano de Gastos”

O MEU Plano de Gastos



Nome : _____

Ilustração 138 – Capa de um plano 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			

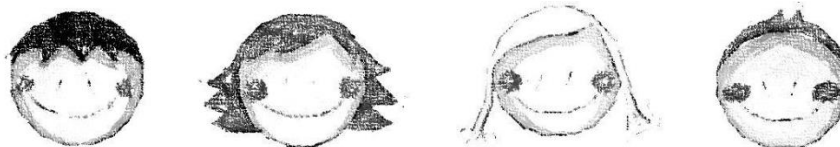


Ilustração 139 – Folha pertencente ao plano de gastos.

Medalhas de Mérito



Ilustração 140 – Folha das Medalhas de Mérito. É nesta folha que são colocadas as medalhas de mérito.

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

Ilustração 141 – Regras estabelecidas com as crianças, que constaram do plano de gastos.

Ficha de avaliação do Projeto

3º B	AVALIAÇÃO DO PROJETO: "POUPAR PARA GANHAR"	
	Nome:	Data:

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 = NÃO GOSTEI NADA **2** = NÃO GOSTEI **3** = GOSTEI POUCO **4** = GOSTEI **5** = GOSTEI MUITO

Ilustração 142 – Ficha da avaliação final do projeto.

Apêndice 31 – Teia do Projeto “Poupar para Ganhar”

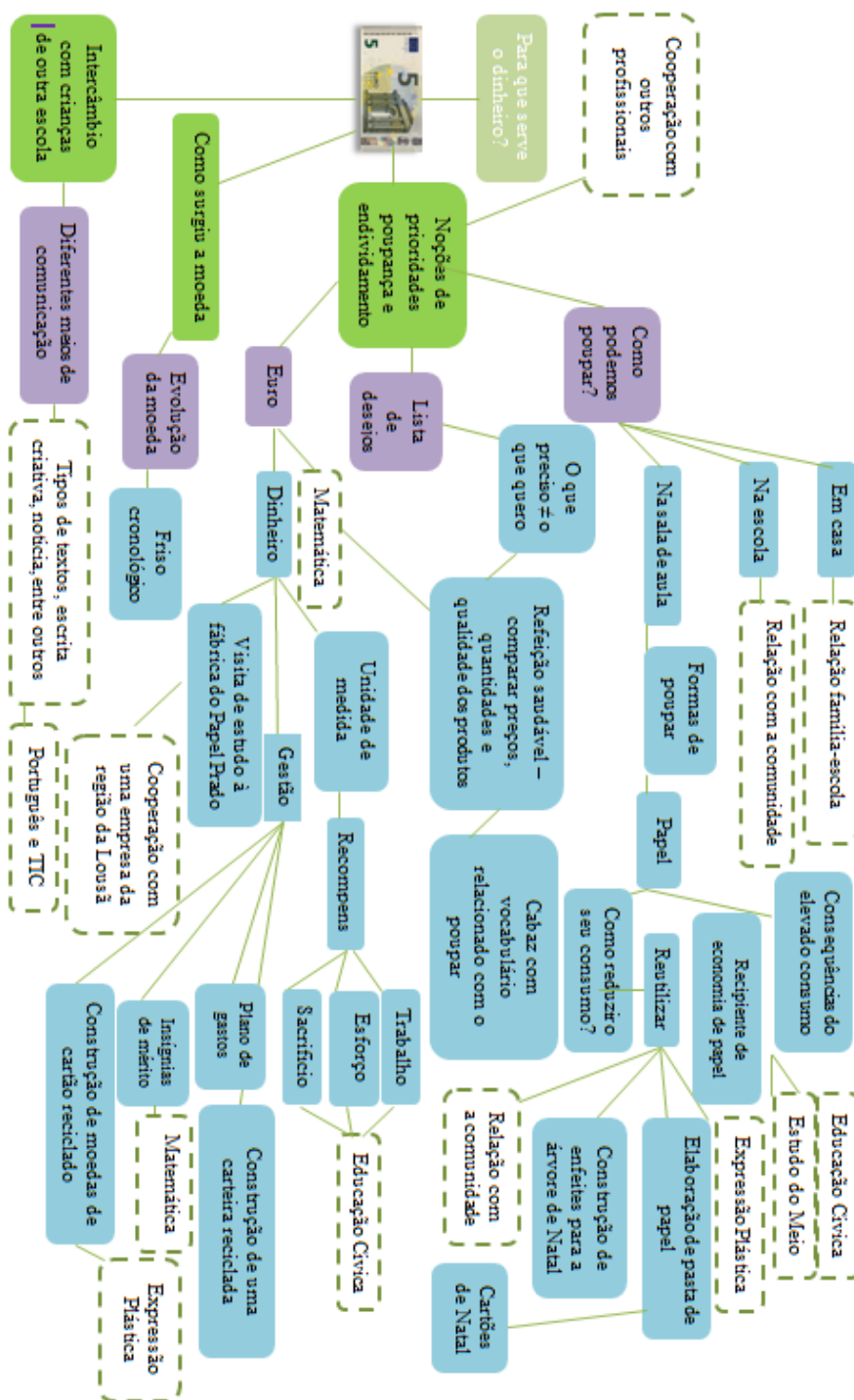


Ilustração 143 – Teia final do Projeto “Poupar para Ganhar”.

Apêndice 32 – Intercâmbio com a outra turma

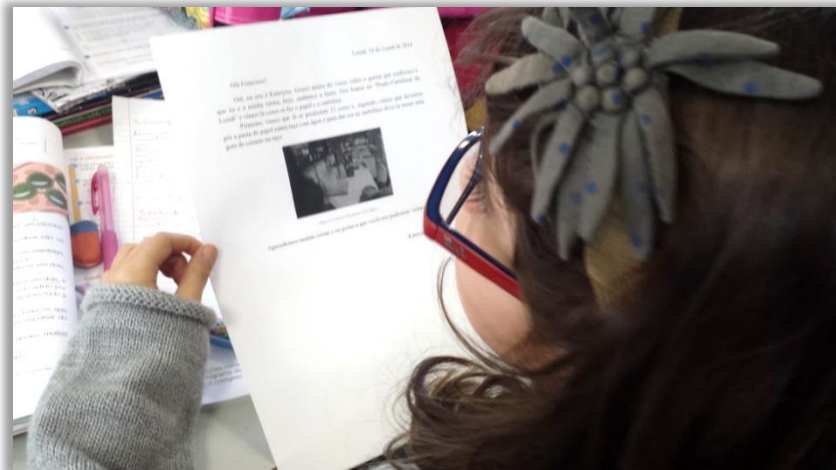
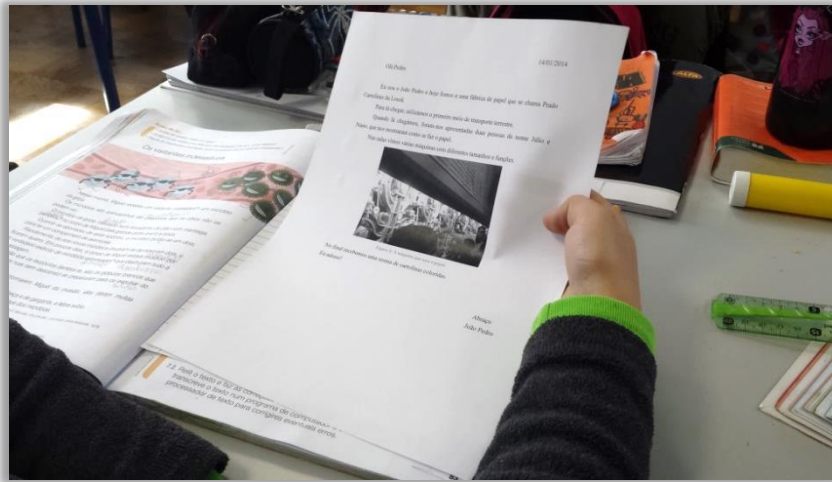


Ilustração 144 – Cartas recebidas da outra turma.

Lousã, 14 de janeiro de 2014

Olá Francisco!

Eu, hoje, fui a uma fábrica de papel aprender muitas coisas e ver como se trabalha com máquinas.

Quando lá chegámos, conhecemos o Nuno e o senhor Júlio, que nos levaram a um laboratório.

Aprendemos a fazer papel colorido. O papel colorido era diferente daquele em que nós escrevemos, porque era em círculo.

Vimos também a máquina onde se misturavam as cores e um tanque com muita pasta de papel.

Depois vimos o Nuno a pôr três papéis numa máquina para as folhas ficarem finas e ele molhou um papel com água para ver se a pasta de papel era dura e rasgou. Afinal era fina.

Também vimos um senhor a transportar papel num empilhador.



Figura 1: O senhor na empilhadora.

Na fábrica de papel trabalham 110 pessoas.

Os senhores reciclam muito papel como nós e vocês.

Eu gostei muito de ir à fábrica de papel e tu, em Coimbra, não tens nenhuma para visitar. Mas podes sempre vir à Lousã visitar esta fábrica.

Eu e os meus colegas gostámos muito!

Abraço

Ilustração 145 – Exemplo de uma carta recebida da outra turma.



Ilustração 146 – *Printscreen* de uma parte do vídeo de apresentação da outra turma.



Ilustração 147 – *Printscreen* de uma parte do vídeo da nossa apresentação para a outra turma.

Apêndice 33 – Álbum de Recordações e caricaturas

Amostra do álbum de recordações





A vossa alegria é contagiante.
Levamos connosco cada um
dos vossos sorrisos!





Ilustração 148 – Álbum de recordações, realizado por nós, estagiários, oferecido à turma e à professora.

Amostra das caricaturas



Ilustração 149 – Exemplo de duas caricaturas criadas, em suporte digital, oferecidas a todas as crianças e à professora.

SECÇÃO C

Investigação

Apêndice 34 – *Entrevista Semiestruturada realizada em dois contextos diferentes*

- 1.^a Porque é que vens ao/à JI/Escola?
- 2.^a Porque é que achas que é importante vir ao/à JI/Escola?
- 3.^a O que costumam fazer no/a JI/Escola?
- 4.^a O que gostas mais de fazer no/a JI/Escola?
- 5.^a O que gostas menos de fazer no/a JI/Escola?
- 6.^a O que achas que os outros gostam mais de fazer no/a JI/Escola?
- 7.^a O que achas que os outros gostam menos de fazer no/a JI/Escola?
- 8.^a Quem é que achas que manda no/a JI/Escola?

Pelo facto de termos optado pela entrevista semiestruturada, estas questões, meramente orientadoras, possibilitaram formular outras adicionais, durante as entrevistas, com a finalidade de obter uma informação mais completa.

Apêndice 35 – *Transcrição de uma entrevista, em dois contextos diferentes*

Educação Pré-Escolar

1.^a Porque é que vens ao JI?

M - Para aprender.

- Para aprender o que?

M – A pintar.

- E tu J?

J - Para brincar.

- Acham a escolinha importante?

M – Sim.

J – Sim.

2.^a Porque é que achas que é importante vir ao JI?

M – Porque os pais trabalham.

- E só vens ao JI porque os/as pais/mães trabalham?

M – Não, venho para aprender também.

- O que vocês aprendem no JI?

M – A meter tintas nas taças.

J – Aprendemos músicas e falamos de coisas importantes.

- Porque 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 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 gostam mais de fazer no JI?

J – Brincar.

- Brincar a que?

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 que?**

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 – Estagiários.

- **E tu M?**

M – Dulce e a Fernanda.

Legenda:

Azul – perguntas principais

Verde – perguntas intermédias

1.º CEB

O que foi dito inicialmente às crianças:

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/as 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 costumam 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.

Legenda:

Laranja – perguntas principais

Azul – perguntas intermédias

Apêndice 36 – *Número de respostas por categoria: Educação Pré-Escolar*

1.ª Pergunta principal:

Porque é que vens ao JI?

Tabela 1- Categorias emergentes referentes à primeira pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO 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:

Porque é que é importante vir ao JI?

Tabela 2- Categorias emergentes referentes à segunda pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO 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/as 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:

O que costumás fazer no JI?

Tabela 3- Categorias emergentes referentes à terceira pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO 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:

O que mais gostas de fazer no JI?

Tabela 4- Categorias emergentes referentes à quarta pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Coisas divertidas (ginástica e piscina)	3
Pintar	5
Passear	2
Descobrir	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)	15
Trabalhar	2

5.ª Pergunta principal:

O que gostas menos de fazer no JI?

Tabela 5 - Categorias emergentes referentes à quinta pergunta.

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:

O que achas que os outros mais gostam de fazer no JI?

Tabela 6 - Categorias emergentes referentes à sexta pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Brincar (andar nos escorregas, nos baloiços, 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:

O que achas que os outros menos mais gostam de fazer no JI?

Tabela 7 - Categorias emergentes referentes à sétima pergunta.

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:

O que achas que os outros menos mais gostam de fazer no JI?

Tabela 8 - Categorias emergentes referentes à oitava pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Educadoras	8
Estagiários	2
Fernanda	7
Dulce	11
Edite	3
Casa do Pessoal	1
Paula	1
Felicidade	3
Madalena	3

Apêndice 37 – Número de respostas por categoria:

1.º CEB

1.ª Pergunta principal:

Porque é que vens à escola?

Tabela 9 - Categorias emergentes referentes à primeira pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Aprender coisas novas/ ter mais conhecimento	20
Brincar	6
Conhecer novos colegas e amigos/as	5
Aprender a ler	2
Aprender a escrever	1
Porque os/as pais/mães trabalham	1

2.ª Pergunta principal:

Porque é que achas que é importante vir à escola?

Tabela 10- Categorias emergentes referentes à segunda pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO 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 costumam fazer na escola?

Tabela 11 - Categorias emergentes referentes à terceira pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Trabalhos de Expressão Plástica	4
Trabalhar Matemática, Português e Estudo do Meio	5
Brincar com os amigos/as (apanhada, escondida, super-heróis, corridas, múmia, dançar, cantar e jogar futebol)	23
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 12- Categorias emergentes referentes à quarta pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Trabalhar matemática	4
Brincar com os 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 amigos/as	1
Trabalhar Português	3

Entre o brincar e o aprender, dezanove, de vinte e quatro crianças preferem “aprender”.

5.^a Pergunta principal:

O que gostas menos de fazer na escola?

Tabela 13 - Categorias emergentes referentes à quinta pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Trabalhar Português	3
Ficar de castigo	10
Aborrecer com os/as amigos/as	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 os outras crianças mais gostam de fazer na escola?

Tabela 14 - Categorias emergentes referentes à sexta pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Brincar (saltar à corda e jogar futebol)	19
Aprender	10

Entre brincar e aprender, dezoito, de vinte e quatro crianças disseram que as outras preferem brincar.

7.ª Pergunta principal:

O que achas que as outras crianças menos gostam de fazer na escola?

Tabela 15 - Categorias emergentes referentes à sétima pergunta.

CATEGORIAS EMERGENTES	NÚMERO DE RESPOSTAS
Ficar de castigo	7
Aborrecer com os/as amigos/as	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 16 - 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 38 – Wordle



brincar
aprender

Ilustração 150 – 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

Ilustração 151 – 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

Anexo 1 – Ficha Técnica do Programa Comunicar com Símbolos




COMUNICAR COM SÍMBOLOS

O Comunicar com Símbolos é a ferramenta ideal para escrever texto ilustrado com símbolos, indicado para todos os utilizadores que precisam 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

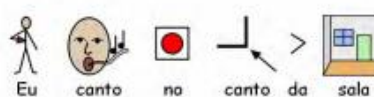
COMUNICAR COM SÍMBOLOS

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 greijas interligadas



Ilustração 152 – Ficha Técnica do Programa *Comunicar com Símbolos*.