

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Liliana Patrícia Brás Nunes

# Em busca de um *Eu* profissional...

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

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Filimena Teixeira

Arguente: Professor Doutor Fernando Martins

Orientador: Mestre Philippe Loff

Data da realização da prova pública: 28 de julho de 2015



*À minha Mãe,  
Que a distância do olhar não  
permita que o nosso amor pare  
de crescer.*



## **Agradecimentos**

Concluindo esta etapa, não posso deixar de agradecer a todos os que me apoiaram no percurso que me levou a atingir grande parte dos meus objetivos pessoais.

Agradeço aos professores da Escola Superior da Educação de Coimbra, tanto da Licenciatura como do Mestrado, com os quais tive a oportunidade de aprender, em especial à professora Doutora Ana Coelho e ao professor Mestre Philippe Loff.

Aos meus pais, irmão e avós que tantos esforços fizeram para eu concluir esta etapa nunca deixando de acreditar nas minhas capacidades. Um agradecimento muito especial à minha mãe, a quem dedico este relatório, que apesar de não estar presente para me ver alcançar este sonho, meu e dela, sempre foi e continua a ser o meu pilar.

Ao Bruno, a quem atribuo os prémios da paciência, dedicação e companheirismo e que há sete anos que não desiste de acreditar em mim.

À Soraia, a quem agradeço todo o apoio durante os estágios, mas, mais do que isso, a quem agradeço a amizade que construímos, aprendendo que não devemos julgar as pessoas sem as conhecermos. Sem ela não seria da mesma forma.

À professora Alice, por ter partilhado a sua experiência e contribuído para que, agora, o meu olhar sobre o Primeiro Ciclo do Ensino Básico seja diferente.

À Sandra pela sua amizade e extrema dedicação e apoio.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento muito especial aos meus amigos, particularmente à Ana, à Elsa e à Alexandra por estarem sempre presentes na minha vida, provando que ainda existem amizades eternas.

A todos, mesmo aos que por ventura não mencionei, o meu muito Obrigada.



## **Em busca de um *Eu* profissional...**

### **Resumo:**

O presente relatório reúne as experiências pedagógicas realizadas no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do primeiro Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente as que dizem respeito aos contexto de estágio, tendo como objetivo a reflexão sobre o percurso formativo numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional. Considerando os dois estágios realizados, este documento apresenta-se através de uma componente descritiva e reflexiva, enfatizando a compreensão do contexto educativo, o desenvolvimento de projetos nos dois níveis de educação, a relação educador/professor-aluno bem como as metodologias utilizadas pelo educador/professor na sua prática educativa.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico; Projeto; Abordagem de Mosaico; Articulação; Relação professor-aluno; Reflexão.



## **Searching of a professional I...**

**Abstract:** The present report brings together the teaching experiments conducted in the Master in Preschool Education and Teaching of The First Cycle of Basic Education, specifically those relating to the stages of them, which aim is a reflexion on the training path in a personal and professional perspective. Considering the two performed stages, this report is presented through a descriptive and reflective component, emphasizing the understanding of the educational context, the development of projects in both education levels, relationship educator/teacher-student as well as the methodologies used by them in their educational practice.

**Keywords:** Preschool Education; First Cycle of Basic Education; Project; Mosaic Approach; Articulation; Relationship teacher-student; Reflection.



# Índice

Introdução .....	1
Parte I .....	3
Capítulo I – A Educação Pré-Escolar em Portugal .....	5
Evolução histórica e caracterização da Educação Pré-Escolar em Portugal .....	7
Capítulo II – Contexto Educativo em Educação Pré-Escolar .....	11
1. Caracterização .....	13
1.1. Caracterização da instituição .....	13
1.2. Caracterização do espaço educativo .....	13
1.3. Caracterização do grupo .....	14
1.4. Rotinas .....	15
1.5. Relação Jardim-de-Infância - Família.....	18
Refletindo... ..	20
Capítulo III – O Sistema Educativo em Portugal.....	25
1. Evolução histórica do Sistema Educativo Português .....	27
Capítulo IV – Contexto educativo no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	29
1. Caracterização .....	31
1.1. Caracterização do agrupamento.....	31
2. Caracterização da Escola.....	32
2.1. População Escolar e Recursos Humanos .....	32
2.2. Estruturas Físicas e Recursos Materiais.....	33
2.3. Relações Interpessoais e Organizacionais .....	34
2.4. Caracterização da turma.....	34
2.5. A professora e a organização das experiências educativas.....	36

Refletindo...	39
Parte II.....	47
Capítulo I – Experiências-Chave.....	49
1. As estratégias utilizadas pela educadora e o Movimento Escola Moderna.....	51
2. Projeto “Viagem ao Fundo do Mar” .....	53
3. Abordagem de Mosaico .....	59
3.3. Tour pelo Jardim de Infância com B. e J. - 11 de junho de 2014 .....	63
3.4. Entrevistas informais às crianças B. e J.....	65
4. Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	67
4.1. Uma ponte matemática .....	68
5. Projeto “Lousã: História da Terra e das Gentes” .....	76
5.1. Pedagogia de Projeto: O que é e como se desenvolve? .....	76
5.2. Lousã: História da Terra e das Gentes .....	77
5.3. Divulgação/Avaliação .....	79
6. Refletir sobre a relação professor-aluno.....	84
Considerações Finais.....	89
Bibliografia.....	93
Apêndices .....	99

## **Abreviaturas**

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

ARCIL – Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto-Lei

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PNL – Plano Nacional de Leitura

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma



## Índice de Figuras

Figura 1: Exemplo de um "Livro em Viagem" .....	19
Figura 2: Se eu fosse um peixe seria.....	22
Figura 3: Trabalho de comemoração do Dia da Mãe.....	22
Figura 4: Pintura de um polvo para decoração da sala.....	23
Figura 5: Exemplo de uma apresentação de um trabalho de pesquisa.....	52
Figura 6: Construção da Teia .....	54
Figura 7: Apresentação dos trabalhos realizados em família.....	58
Figura 8: Divulgação do Projeto.....	58
Figura 9: Teia final.....	59
Figura 10: Sessão de expressão motora - passagem da bola por cima da cabeça.....	71
Figura 11: Sessão de expressão motora - passagem da bola para o lado esquerdo....	72
Figura 12: Exemplo da forma do tabuleiro.....	74
Figura 13: Crianças a experimentarem o jogo "Padrões do Fundo do Mar" .....	74
Figura 14: Apresentação do trabalho do grupo responsável pela ARCIL .....	80
Figura 15: Apresentação do trabalho do grupo responsável pelo Centro de Saúde...	80
Figura 16: Workshop de Primeiros Socorros .....	81
Figura 17: Visita à Sociedade Filarmónica .....	82
Figura 18: Apresentação do grupo responsável pela Santa Casa da Misericórdia.....	82

## Índice de Tabelas

Tabela 1: O que já sabemos? vs O que queremos saber?.....	54
Tabela 2: Entrevista informal às crianças B. e J. ....	65

## Índice de Esquemas

Esquema 1: Organização (síntese) .....	17
--	----



## Introdução

*“A identidade humana não é dada, no acto do nascimento. Constrói-se na infância e deve re-construir-se sempre ao longo da vida”*

Dubar (1997, p.13)

Ser educador/professor é ter-se a consciência de que se é um ser incompleto, aberto à mudança e disponível para aprender ao longo da vida. É ter nas mãos o poder de formar cidadãos do futuro influenciando o seu desenvolvimento facultando-lhes os meios necessários para que alcancem o seu próprio sucesso. Ser educador/professor é ter uma vocação, é ver um *potencial onde os outros veem um caso perdido* (Roseli Fortunato Mestre, s.d.).

O presente relatório surge no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II e com ele pretende-se partilhar, sucintamente, as minhas experiências e formação ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assim, este encontra-se dividido em duas partes, cada uma delas subdividida em capítulos ou pontos-chave.

Relativamente à primeira parte, esta está dividida em quatro capítulos, sendo os dois primeiros respeitantes à evolução histórica da Educação Pré-Escolar em Portugal e contextualização educativa do meu estágio em Jardim de Infância, e os dois últimos à experiência em 1.º CEB, fazendo uma breve referência ao Sistema Educativo Português e respetiva contextualização. O contexto educativo de cada um dos estágios é descrito de acordo com os dados recolhidos durante os mesmos, dando ênfase à caracterização das instituições, do espaço educativo, do grupo/turma e das metodologias utilizadas pela educadora/professora cooperante. De notar que cada um dos capítulos termina com uma reflexão sobre a minha aprendizagem em cada um dos âmbitos educativos.

No que respeita à segunda parte, esta engloba seis experiências chave: duas de Pré-Escolar, duas de 1.º CEB, uma de articulação e, ainda, o estudo desenvolvido em contexto de Pré-Escolar sobre a Abordagem de Mosaico. Todas estas

experiências são trabalhadas de forma descritiva e refletida, fundamentadas teoricamente com bibliografia pesquisada/consultada autonomamente e conteúdos abordados ao longo da minha formação.

Não posso, ainda, deixar de referir que o título do relatório, *Em Busca de um Eu profissional...*, se prende com o facto de, durante a minha formação académica e, principalmente, durante os estágios realizados, ter tentado sempre aprender com os profissionais com quem me cruzei, adquirindo as minhas próprias estratégias de intervenção e (re)construindo aquilo que eu quero ser enquanto futura educadora/professora.

## **Parte I**



# **Capítulo I – A Educação Pré-Escolar em Portugal**



## **Evolução histórica e caracterização da Educação Pré-Escolar em Portugal**

Os primeiros sinais oficiais da Educação Pré-Escolar (EPE) em Portugal remontam ao século XIX, sendo a mesma, citando Vasconcelos (2000, p.17), “associada à afirmação da classe média que se torna mais influente e mais educada, sendo portadora de novos valores relativos à educação da criança e do cidadão”. Ao mesmo tempo, o país necessita de uma população com níveis educacionais mais elevados, consequência do processo de industrialização.

Também a entrada progressiva da mulher no mercado de trabalho contribui para que, no início do século XX, o reconhecimento e a procura pela EPE aumente e, embora durante a Monarquia existam várias entidades dedicadas às crianças, é a partir da Implantação da República, 5 de outubro de 1910, que a EPE adquire um estatuto específico no sistema oficial de ensino. (Vasconcelos, 2000)

Ao longo de vários anos, a EPE é alvo de alguns avanços e retrocessos, chegando a ser extinta do sistema educativo em 1937 e reintegrada em 1973 com a lei aprovadora da Reforma do Sistema Educativo. Após a Revolução de 25 de abril de 1974, verifica-se a necessidade de aumentar o número de instituições de EPE, bem como o número de escolas responsáveis pela formação de Educadores de Infância.

Atendendo às alterações sociais e económicas, em 1995, é elaborado o Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de EPE assegurando, assim, “o acesso de um maior número de crianças a estabelecimentos que garantissem a função de educação e guarda” (Vasconcelos, 2000) e, em 1996, lançado um Programa de Expansão e Desenvolvimento da EPE.

A 10 de fevereiro de 1997, é publicada a Lei-Quadro da EPE que “concretiza a operacionalização da componente social através da distinção entre a componente pedagógica, considerada como componente letiva, e a componente de guarda e cuidados infantis, designada componente de apoio à família” (Vasconcelos, 2000, p. 21). Ainda no mesmo ano, são aprovadas, no despacho 5220/97 (2ª série) de 10 de

janeiro, as Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar (OCEPE), reforçando a qualidade da EPE em Portugal e constituindo “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” e destinando-se “à organização da componente educativa” (Ministério da Educação [ME], 1997, p. 13).

Nos últimos anos, e como é referido por Pereira (2011, p. 55), considerou-se necessário enunciar as aprendizagens que as crianças deverão realizar até ao final da EPE em diferentes áreas - Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo e, ainda, Tecnologias de Informação e Comunicação - a qual é considerada como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, definindo assim as metas de aprendizagem para o pré-escolar. Segundo o mesmo autor (2011, p. 57), estas metas assumem-se como uma tentativa de clarificar o tipo de aprendizagem que consideram que facilitadoras da iniciação das crianças nas aprendizagens futuras, possibilitando ainda a adaptação das crianças ao primeiro nível de educação formal.

Recuando até ao ano de 2001, são aprovados, pelo Decreto-Lei (DL) n.º 241/2001 de 30 de Agosto, os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor<sup>1</sup> do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na EPE, o perfil estabelece que é da competência do educador de infância conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos com vista à construção de aprendizagens integradas, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. É ao mesmo que compete a organização do espaço e dos materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, proporcionando às crianças experiências educativas integradas.

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância deve observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande

---

<sup>1</sup> Embora consciente da igualdade de género, a expressão *educador (a)* não aparecerá no decorrer do relatório, mas sim *educador* ou *educadora*, dependendo do sentido do texto. Desta forma pretende-se uma melhor leitura e compreensão do corpo textual.

grupo, adequando-se às necessidades de cada um e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. Este deve ter em consideração que a planificação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, bem como os conhecimentos e as competências que cada criança possui. Terá também de ponderar os dados recolhidos na observação e na avaliação, assim como as propostas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas que decorrem ao longo do processo educativo.

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, é função do educador organizar o espaço e os materiais de forma a proporcionar às crianças aprendizagens significativas e também o tempo de forma flexível, tendo como finalidade que estas comecem a desenvolver referências temporais. Sucintamente, o educador tem como papel a estimulação da curiosidade da criança, o desenvolvimento de atividades que fomentem a cooperação entre as crianças, o envolvimento dos pais e da comunidade nos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, entre outros aspetos que podem ser consultados no DL n.º 241/2001 que regulamenta o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.



## **Capítulo II – Contexto Educativo em Educação Pré-Escolar**



## **1. Caracterização**

### **1.1. Caracterização da instituição**

A instituição onde decorreu a prática pedagógica, é uma instituição pertencente à rede de estabelecimentos públicos, situada num dos limites fronteiriços da cidade de Coimbra. Fisicamente, é constituída por um único edifício, cuja divisão é feita em duas alas: uma ala para o Pré-Escolar e outra para o 1.º CEB. No exterior, existe um campo de jogos, um parque infantil e também duas áreas cobertas. Tanto o campo de jogos como uma das áreas cobertas são normalmente utilizados pelos alunos do 1.º CEB, que não costumam interagir com as crianças do Jardim de Infância (JI).

No que diz respeito ao JI, existem diferentes espaços que fazem parte do mesmo: gabinete das educadoras - onde decorrem as reuniões - casa de banho das funcionárias, salão - onde funcionam as Atividades de Animação e Apoio à Família e as Atividades Extra Curriculares - o refeitório - comum ao 1.º CEB - a cozinha - onde se aquecem as refeições - a casa de banho, uma despensa e as duas salas de atividades (Sala 1 e Sala 2).

Importa também referir que cada educadora tem a colaboração de uma auxiliar, embora exista um regime de rotatividade. Ou seja, a auxiliar que se encontra na parte da manhã na Sala 1, no período da tarde irá estar na sala 2. A par destas duas auxiliares, encontram-se mais duas no JI que acompanham os grupos nas AAAF e nas horas de almoço no refeitório.

### **1.2. Caracterização do espaço educativo**

A sala onde decorreu o estágio (Sala 2), no que diz respeito à organização do espaço educativo, encontra-se dividida em várias áreas de trabalho autónomo: área

das construções, da expressão plástica, da biblioteca – que inclui a manta e a área dos fantoches – da escrita, a casa – onde está incluída a área dos disfarces – a área das ciências, do computador, a mercearia, os legos e a área da matemática.

Antes de organizar o espaço o educador deve interrogar-se “sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e a fundamentar as razões dessa organização.” (Ministério da Educação, 1997, p. 37). Assim sendo, cada uma destas áreas supra-mencionadas fomenta o desenvolvimento de vários objetivos de aprendizagem, objetivos esses que se encontram afixados em cada uma delas. São as próprias crianças que decidem para que áreas querem ir, sendo que existe uma tabela com as suas fotografias e as imagens das diferentes áreas, onde as criança colocam um pequeno quadrado em E.V.A.<sup>2</sup> no local correspondente à área onde ainda não estiveram. O preenchimento desta tabela implica que a criança passe por todas as áreas antes de poder repetir alguma e que tenha em conta o número de elementos que podem estar numa mesma área, não excedendo o mesmo. Através desta escolha, as crianças desenvolvem a sua autonomia, responsabilidade e também o respeito pelas decisões do Outro.

É da responsabilidade do educador de infância refletir sobre esta organização, atendendo às necessidades do grupo e às individualidades de cada criança. Sempre que necessário deve existir uma mudança que permita não só a intervenção do educador, mas também a partilha de ideias das crianças, tornando-as seres ativos e com uma atitude crítica e reflexiva em relação ao que as rodeia e aos seus interesses.

### **1.3. Caracterização do grupo**

A EPE proporciona um contexto de socialização onde a criança pode evocar as suas vivências e partilhá-las com o restante grupo, criando assim um ambiente de interação social entre crianças e também entre elas e os adultos. Todas as suas características são importantes para o funcionamento do grupo, havendo alguns

---

<sup>2</sup> Espuma Vinílica Acetinada utilizada, normalmente, em trabalhos manuais.

fatores que podem influenciar a sua atividade: sexo, idade, dimensão, (...). A sua composição pode depender de uma opção pedagógica, dos critérios estabelecidos por cada instituição ou simplesmente das características demográficas do local onde a instituição está inserida. (ME, 1997)

Na Sala 2, encontramos um grupo heterogéneo de vinte crianças, onze meninos e nove meninas com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Segundo o que pode ser lido nas OCEPE (p. 35), “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” podendo assim contribuir para o confronto de ideias e a resolução de problemas em tarefas comuns às diferentes faixas etárias. Os grupos heterogéneos podem ainda ser uma mais-valia no sentido em que se estabelece um ambiente de colaboração e entreajuda, responsabilizando também as crianças pela aprendizagem dos seus pares.

No grupo existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais especificamente com um generalizado atraso de desenvolvimento, que tem acompanhamento terapêutico uma vez por semana. Apesar das necessidades que sente a vários níveis, esta criança revela bastante interesse por números e letras, sabendo até já ler e escrever algumas palavras. Por vezes, existe alguma discriminação por parte de algumas crianças em relação a esta, ao mesmo tempo que outras a protegem ajudando-a nas várias tarefas propostas.

#### **1.4. Rotinas**

As atividades letivas desenvolvem-se entre as 9h e as 12h30 na parte da manhã e, na parte da tarde, das 13h30 às 15h30. Durante este tempo, existem algumas rotinas que se repetem diariamente, nomeadamente a canção do “Bom Dia”, em que todas as crianças são saudadas, o preenchimento das tabelas do dia, do mês, do tempo, das presenças e, ao fim do dia, um momento de reflexão em grupo sobre o que foi desenvolvido.

Existem atividades diárias que são realizadas pelo grupo. No início do dia, assim que entram na sala, as crianças sentam-se na manta e veem quais os chefes de sala do dia. Estes, previamente selecionados, assumem algumas responsabilidades, nomeadamente o preenchimento das tabelas, contar o número de meninos presentes, certificarem-se de que as regras são cumpridas, organizar o grupo no comboio quando é necessário deslocarem-se para outro local e, ao final do dia, a escolha das crianças para a tabela “Hoje fui 5 estrelas”. Depois da reunião da manhã, cada criança escolhe a área da sala onde quer brincar utilizando a tabela do trabalho autónomo. Esta permite que exista rotatividade das crianças pelas diferentes áreas sem que as mesmas possam passar pela mesma área duas vezes no mesmo dia. Ao mesmo tempo, algumas das crianças desenvolvem tarefas estipuladas pela educadora de acordo com o tema abordado no momento.

Depois do reforço da manhã, sempre que as condições meteorológicas o permitem, o grupo desloca-se até ao exterior para brincar livremente. Este é um momento ao qual é dada bastante importância, pois permite que as crianças convivam com as crianças da outra sala, partilhando experiências e libertando energias em brincadeiras comuns.

As atividades da tarde iniciam-se sempre com a “Hora do Conto”. O livro a ler pela educadora é selecionado pela própria de acordo com o que esta pretende trabalhar ou transmitir às crianças. O livro pode ser o ponto de partida para uma atividade ou apenas servir como reflexão de algo que tenha acontecido no seio do grupo. Após este momento em grupo, as atividades do período da tarde decorrem à semelhança do que acontece da parte da manhã.

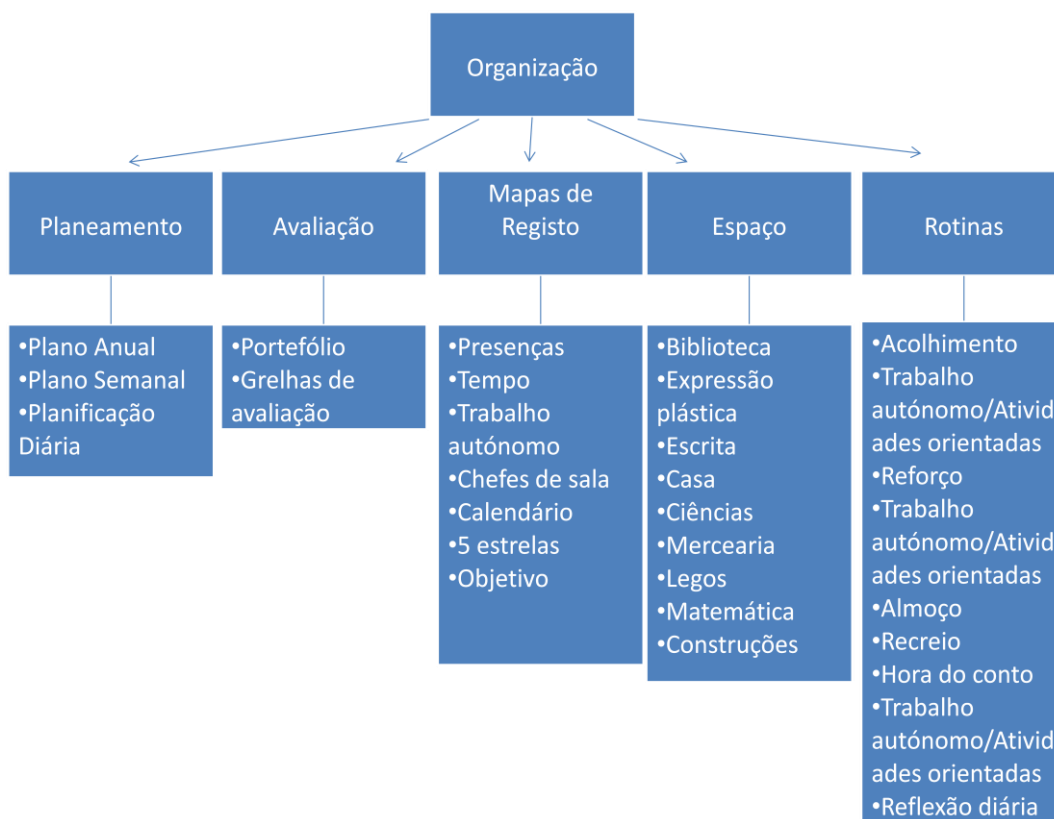
Todos os dias, ao final do dia, é pedido ao grupo que se reúna e reflita sobre o comportamento individual e coletivo. Para esta reflexão estão estipulados grupos de quatro crianças, um para cada dia da semana, sendo que o papel das restantes crianças é expor se concordam ou não com o que é dito, justificando a sua opinião. A partir desta reflexão, decidem se merecem um símbolo para colocarem na tabela dos objetivos a alcançar, objetivo este definido por todo o grupo (e.g. “fazer silêncio”). Importa também referir que as atividades da tarde são iniciadas todos os dias com a

hora do conto, sendo que o livro pode, ou não, ser o ponto de partida para o trabalho a desenvolver durante a tarde.

É também ao final do dia que é realizado o preenchimento da tabela “Hoje fui 5 estrelas”, mencionada anteriormente. Para esta última tabela, são escolhidas as crianças que os chefes de sala consideram terem tido o melhor comportamento ao longo do dia, mas por vezes isto não acontece, o que faz com que a educadora intervenha e peça ao grupo para refletir sobre a escolha que foi feita.

A existência de uma rotina permite ao grupo fazer uma previsão do que vai acontecer, mas não implica que esta seja estanque, ou seja, existe a liberdade de haver modificações consoante as propostas que possam surgir, tanto por parte da educadora como da parte das crianças. Considero que é importante esta flexibilidade, na medida em que se pode ir respondendo às necessidades apresentadas pelo grupo.

**Esquema 1:** Organização (síntese)



### **1.5. Relação Jardim-de-Infância - Família**

Segundo Dias (1996), a família é o primeiro grupo através do qual o indivíduo inicia as suas experiências e, como referem as OCEPE (ME, 1997, p. 43), é necessário que exista um ambiente comunicativo entre a família e o JI, até porque

a família e a instituição de educação pré escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação de uma criança; assim importa que haja uma relação entre estes dois sistemas.

Assim, também a observação permitiu analisar a relação entre a equipa educativa e as famílias, podendo afirmar-se que a mesma era positiva. Existia uma grande preocupação por parte da instituição em envolver os Pais/Encarregados de Educação nas atividades realizadas, proporcionando momentos de partilha entre os mesmos e as crianças, ou pedindo sugestões de atividades pertinentes a realizar por elas. Esta relação implicava, também, a troca de informações entre a educadora e a família sobre os trabalhos realizados, o desenvolvimento da criança a vários níveis, a sua progressão, o seu comportamento, entre outros assuntos considerados relevantes para o bem-estar da criança.

Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.45),

a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.

Segundo John Dewey (1987, in Hohmann e Weikart (2009)), a escola deve ter em consideração as experiências vividas pela criança no seio da família, partindo das atividades realizadas em casa. Neste sentido, o JI onde decorreu o estágio, abraçou um projeto denominado “Livros em Viagem”, cujo objetivo pretendia que as crianças, em cooperação com as suas famílias, construíssem um livro onde partilhassem as suas experiências no seio familiar.

Para além das partilhas as crianças, juntamente com as famílias, presentearam-nos com a sua criatividade, fazendo dos seus “Livros em Viagem” verdadeiros diários de bordo personalizados de acordo com as suas características pessoais (Figura 1).



**Figura 1:** Exemplo de um "Livro em Viagem"

## **Refletindo...**

*“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)

O estágio desenvolvido em EPE dividiu-se em três fases distintas: observação do contexto educativo, desenvolvimento das práticas pedagógicas e implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico (da qual falarei na Parte II deste relatório).

A primeira fase teve início no dia 19 de março de 2014, decorrendo durante quatro semanas. Durante este período, a minha preocupação centrou-se em recolher o máximo de informações sobre o grupo, o seu nível de desenvolvimento, bem como sobre a prática educativa e estratégias utilizadas pela educadora. A recolha destas informações foi feita através de registos escritos construindo, assim, um diário de bordo. Todos os dados recolhidos revelar-se-iam importantes para, posteriormente, planificar a nossa ação.

Durante o período de observação, também foi possível conhecer algumas particularidades de cada criança, o seu comportamento individual, em grupo e das suas reações face a diferentes situações. A grande dificuldade sentida centrou-se em manter uma atitude de observador passivo, de modo a não influenciar a dinâmica do grupo e, assim, alterar os dados recolhidos durante a observação. Inicialmente, sem a confiança das crianças, foi relativamente fácil manter uma determinada distância, mas quando começámos a estabelecer relações, tornou-se complicado não intervir pois, na maioria das vezes, eram elas que “exigiam” essa mesma intervenção.

Todos os dados recolhidos contribuirão para que se assumisse uma atitude mais confiante relativamente à fase seguinte.

Planificar foi, sem dúvida, uma das tarefas mais difíceis ao longo do estágio. Embora a observação tivesse ajudado a conhecer as crianças, as atividades que gostavam de desenvolver e também a forma como a educadora as desenvolve, nem sempre foi fácil decidir o que fazer e reproduzir para escrita as nossas intenções. Infelizmente, durante o nosso percurso académico, não tivemos contato com nenhuma área curricular que nos ajudasse a desenvolver a estrutura de uma planificação. Sei que cada educador/instituição determina a estrutura da sua própria planificação, mas quando não se tem um guia que nos permita identificar o que realmente importa, torna-se difícil para quem nunca o fez. Felizmente, a educadora cooperante mostrou-se compreensiva em relação a esta questão e ajudou-nos em tudo o que foi possível relativamente à construção de uma planificação.

Numa primeira fase, fomos desenvolvendo algumas tarefas pontuais relacionadas com a hora do conto, com a expressão motora, com o dia da mãe e também com a Abordagem de Mosaico. As atividades planeadas correram bem, as crianças mostraram-se interessadas e empenhadas, dando-nos também sugestões sobre o que gostariam de fazer e como o fazer.

Com a implementação do projeto, também passámos a ser nós, estagiárias, a planificar o dia por completo e, mais complicado do que pensar no que fazer e como fazer, foi por vezes ter de fazer alterações do que estava planeado de um dia para o outro, porque encontrámos outra forma de o fazer, ou então, porque a educadora cooperante considerou que fazermos outro tipo de atividades seria melhor. As alterações de última hora deixavam-nos mais nervosas, porque haviam materiais que não conseguíamos obter de um dia para o outro e nem sempre conseguimos reunir-nos no final do estágio para orientarmos tudo o que era necessário. Este nervosismo passava para as crianças e deixava-as mais agitadas, o que fazia com que as atividades nem sempre corressem bem e os objetivos determinados não fossem alcançados.

Mas mais importante do que saber o quê e como fazer, era ter sempre em consideração o público-alvo, respeitando e valorizando as características de cada criança e do grupo, partindo do que sabiam para poderem gozar de novas experiências relevantes para o seu desenvolvimento. (ME, 1997)

Outra dificuldade foi planear tendo em consideração todas as áreas curriculares. Como a nossa área de conforto era a expressão plástica, muitas das atividades propostas iam dar à mesma (Figuras 2, 3 e 4) e isso verificou-se,

principalmente durante a implementação do projeto. Não foi fácil mudar, mas com o apoio da educadora cooperante tornou-se possível.



**Figura 2:** Se eu fosse um peixe seria.



**Figura 3:** Trabalho de comemoração do Dia da Mãe.



**Figura 4:** Pintura de um polvo para decoração da sala

Relativamente às minhas intervenções, senti-me confiante e à vontade no que diz respeito à comunicação com as crianças. Inicialmente, sentia a necessidade de controlar o tempo, o interesse do grupo, de me certificar por várias vezes que estavam a compreender o que dizia e de impor regras, fazendo-me ter uma atitude diretiva e centrada naquilo que eu considerava ser importante para a construção do seu conhecimento. Posteriormente compreendi que as crianças deviam ter um papel fundamental nessa mesma construção, questionando, colaborando nas planificações e na resolução de problemas, testando hipóteses através da experimentação e investigando sobre temas do seu interesse. Esta aprendizagem pela descoberta fez com que eu deixasse dispersar demasiado as intervenções das crianças, querendo ouvir todas as suas questões e propostas, e esquecer-me dos objetivos estabelecidos para uma determinada atividade. (Oliveira-Formosinho, 2007)

De facto, não foi fácil equilibrar a minha prática educativa neste sentido, tanto por razões pessoais, no dizia respeito à falta de experiência neste contexto, como por fatores externos como a limitação do horário letivo (5 horas diárias) juntamente com as rotinas do JI. Mas, com o passar do tempo, percebi que o meu

problema era preocupar-me em demasia com o que podia dizer ou fazer. Compreendi, finalmente, que quando deixamos a nossa ação fluir livremente, tudo se altera na nossa mente deixando-nos atuar sem medo de errar.

## **Capítulo III – O Sistema Educativo em Portugal**



## 1. Evolução histórica do Sistema Educativo Português

A educação e o ensino foram severamente marcados pela Implementação da República em 1910, tendo este regime político acabando, desde logo, com as ordens religiosas existentes, expulsando-as do país. Neste capítulo, serão descritas algumas mudanças no Ensino Básico, então chamado Ensino Primário, que levam à sua melhoria até à atualidade.

Em 1911, dá-se a primeira grande reforma do Ensino Primário, estando por detrás desta os escritores e pedagogos João de Barros e João de Deus<sup>3</sup>. Na Constituição, que data dessa altura (art.º 3.º, número 11), ficou garantido que o Ensino Primário seria de carácter obrigatório e gratuito. Contudo, com o golpe militar de 1926, que deu origem ao Estado Novo, o ensino em Portugal sofreu grandes alterações, principalmente no que diz respeito aos ideais do Estado:

- Os programas passaram a resumir-se à aprendizagem de base;
- Proíbe-se a coeducação;
- Criam-se “postos de ensino” nos meios rurais, cujos regentes escolares, por vezes, apenas sabiam ler e escrever;
- Combater o analfabetismo deixa de ser uma prioridade;
- O Ministério da Instrução Pública, responsável pela educação, passa a denominar-se Ministério da Educação Nacional.

Segundo dados da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), podemos considerar que entre 1950 e 2000, segunda metade do século XX, o ensino em Portugal passou por três fases distintas:

### 1950 - 1960 - Consolidação da Escola Nacionalista

A escolaridade obrigatória passa a ser de quatro anos (1956) para alunos do sexo masculino e adultos. Esta medida passa a abranger o sexo

---

<sup>3</sup> Ressalve-se que João de Deus é o autor da Cartilha Maternal, método utilizado ainda hoje nas Escolas João de Deus para ensinar a ler e a escrever.

feminino a partir de 1960. Durante este período é valorizada a formação de recursos humanos

#### 1960 - 1974 - Evolução do Sistema: as reformas necessárias

A escolaridade obrigatória aumenta para seis anos e a obrigatoriedade, como referido anteriormente, estende-se a alunos dos dois sexos. Com a reforma do Ministro da Educação Veiga Simão, passam a enquadrar-se nos objetivos do Ensino Básico a formação da personalidade, a observação e orientação educacionais, estendendo o ensino às crianças com NEE.

#### 1974 - 2000 - O Ensino Democrático

Após a Revolução de 25 de Abril de 1975, a preocupação com a educação deixa de estar centrada na sua obrigatoriedade mas, segundo Pires (1989, p. 57)

principalmente, na melhoria da qualidade do ensino, na efetivação generalizada do período de seis anos e na aplicação do acesso e do sucesso dos alunos.

A definição atual do Sistema Educativo inicia-se com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986) garantindo, entre outros aspetos, o direito à educação e à cultura, a igualdade de oportunidades e a melhoria educativa de toda a população. Nos últimos anos é, de facto, notória a melhoria dos níveis de qualificação da população portuguesa.

## **Capítulo IV – Contexto educativo no 1º Ciclo do Ensino Básico**



## **1. Caracterização**

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

O agrupamento onde decorreu o estágio em 1.º CEB fica localizado num dos concelhos do distrito de Coimbra. Este município caracteriza-se por possuir uma vasta área montanhosa e uma grande riqueza natural e histórica. Embora, durante muitos anos, a agricultura fosse considerada o principal meio de subsistência da população, atualmente o papel económico da região é assumido pela indústria e pelo comércio local. Considerando a sua proximidade com a capital de distrito, o concelho tem evoluído favoravelmente aos níveis da demografia e da economia sendo, esta evolução, consequência da importância que é dada ao turismo e à divulgação da riqueza anteriormente referida.

A sede do agrupamento está localizada no centro da vila, onde o acesso é facilitado pela própria localização. A este pertencem dez estabelecimentos de ensino distribuídos pela vila e pelas freguesias/aldeias do concelho:

- Cinco Jardim-de-infância;
- Duas escolas de 1.º CEB;
- Uma escola de 1.º e 2.º CEB;
- Uma escola de 3.º CEB e Secundário (Sede de agrupamento);
- Uma escola frequentada por alunos do 1.º ao 3.º CEB.

No corrente ano letivo (2014/15), neste agrupamento frequentam cerca de dois mil trezentos e dezanove alunos, sendo que trezentos e trinta e dois destes pertencem ao Jardim-de-Infância, seiscentos e oitenta e seis ao 1.º Ciclo, trezentos e trinta e cinco ao 2.º Ciclo, quinhentos e sessenta e oito ao 3.º Ciclo e, por último, trezentos e noventa e oito alunos ao Ensino Secundário.

## **2. Caracterização da Escola**

A escola onde decorreu o estágio localiza-se junto à sede de Agrupamento, inserindo-se, assim, no contexto sociocultural e económico descrito no ponto 4.1..

### **2.1. População Escolar e Recursos Humanos**

A escola, no presente ano letivo (2014/15), é frequentada por um total de duzentos e oitenta e sete alunos, distribuídos por catorze turmas do 1.º CEB e trezentos e seis alunos do 2.º CEB distribuídos por dez turmas.

Tendo em consideração a nossa área de intervenção ser o 1.º CEB, os dados apresentados serão relativos ao mesmo: no 1.º ano de escolaridade, há um total de quarenta e seis alunos (duas turmas); no 2.º ano, oitenta e dois alunos (quatro turmas); no 3.º ano, oitenta e um alunos (quatro turmas); e no 4.º ano, setenta e oito alunos (quatro turmas).

Todas as atividades letivas decorrem no horário compreendido entre as 8h30 e as 17h30. Após este horário, está disponível o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), pertencente à Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã (ARCIL), para crianças inscritas no mesmo.

No estabelecimento de ensino mencionado, estão abrangidos alunos de vários níveis socioeconómicos, não havendo discriminação nem distinção dos mesmos.

O número de professores titulares do 1.º CEB é igual ao número total de turmas do mesmo, havendo, ainda, entre dois a três professores de apoio que se dividem, consoante o horário, entre as catorze turmas existentes.

Para além dos funcionários dos serviços escolares - Secretaria, Bar, Reprografia, Papelaria, Refeitório, Biblioteca - estão presentes, em cada edifício, pelo menos duas auxiliares responsáveis pela manutenção e limpeza do espaço e a supervisão dos alunos nos intervalos e horas de almoço.

## **2.2.Estruturas Físicas e Recursos Materiais**

O espaço escolar divide-se em quatro blocos (A, B, C e D), sendo que em dois deles decorrem as aulas do 1.º CEB. Nos restantes, estão localizados os diferentes serviços e funcionam, ainda, as turmas do 2.º CEB. Num espaço mais recuado da escola pode encontrar-se outro edifício, com uma área mais reduzida, onde se desenvolve o trabalho da Unidade de Autismo. Existem, também, duas áreas polivalentes, o ginásio e o campo de jogos, onde decorrem as aulas de Educação Física e as AEC's de Desporto.

Considerando o que foi possível observar, a escola está bem equipada ao nível de materiais audiovisuais: em todas as salas existem um computador e um projetor, sendo que este último funciona como quadro interativo e cada turma tem disponível um computador Magalhães que é, muitas vezes, utilizado como complemento de trabalho. Todavia, existe alguma carência ao nível do material didático, não havendo, por exemplo, mapas ou planiférios.

A biblioteca apresenta boas condições e uma variedade considerável de obras, quer direcionadas ao 1.º CEB, quer ao 2.º CEB. Apresenta, ainda, uma estante própria onde é possível consultar informação sobre a história local e outra onde encontramos obras do Plano Nacional de Leitura (PNL), sendo que, estas últimas só podem ser requisitadas pelos docentes para uso em sala de aula, podendo, os alunos, apenas fazer a sua consulta no espaço da biblioteca. Neste espaço, também é possível observar uma área de reunião de grupo e outra com alguns computadores disponíveis para uso dos alunos. Cada turma dispõe de uma hora semanal para se dirigir à biblioteca para entregar e requisitar livros, podendo, ainda, utilizar este tempo para usufruir livremente do espaço.

### **2.3. Relações Interpessoais e Organizacionais**

Através do trabalho de observação realizado, é possível constatar que o clima relacional na escola é bastante favorável. A relação entre docentes e não docentes demonstra o respeito que existe pelo trabalho de ambas as partes, não desprezando as relações de afetividade que se vão construindo ao longo dos anos e que são elas necessárias para o bem-estar de todos os agentes pertencentes a uma organização. O mesmo se pode dizer sobre a relação entre professores. Embora com as suas diferentes personalidades, perspetivas e metodologias de intervenção, estabelecem, entre todos, um clima de cordialidade, respeito e cooperação. O trabalho em equipa, a troca de ideais e o envolvimento em projetos educacionais são, sem dúvida, responsáveis pelo sucesso dos alunos.

A boa relação existente entre alunos e professores é, de facto, a mais evidente. Podemos observar a existência de uma grande empatia, resultando numa combinação entre o formal e o informal, permitindo o respeito e a confiança mútua.

Os Pais/Encarregados de Educação são presença assídua nas instalações da escola, não sendo a mesma de cariz obrigatória, mas sim devido ao interesse que estes demonstram relativamente à educação/formação dos seus educandos.

Durante o ano letivo, são desenvolvidas várias atividades que envolvem toda a comunidade escolar e que permitem o convívio e a partilha de experiências. Existem, também, projetos que possibilitam a intervenção da/na comunidade, favorecendo o desenvolvimento pessoal e social dos alunos que neles participam.

### **2.4. Caracterização da turma**

A turma do 4.º ano, com a qual tivemos a oportunidade de trabalhar, é constituída por um total de dezanove alunos (dez meninas e nove meninos), cuja composição apenas foi alterada no presente ano letivo com a saída de uma criança

referenciada, cujas NEE's se prendiam com o facto de ser portadora de Paralisia Cerebral, e com a entrada de um aluno repetente também ele com NEE – Dislexia.

Embora as suas diferenças, todas as crianças são respeitadas de igual modo, no entanto, todos os alunos se distinguem, não só pelo seu nível socioeconómico, mas também pela sua cultura/religião. Ainda que a tipologia social seja diferente, a mesma não afeta o empenho e sucesso destes, pois as atividades e metodologias utilizadas pela docente têm em conta esse fator. A única atividade diferenciada decorre no âmbito da comemoração das festividades religiosas.

Para esta turma, as AEC's – Desporto, Música e Inglês – decorrem das 16h30 às 17h30, sendo a participação de cada aluno opcional e determinada no início de cada ano letivo. Do total de alunos da turma, apenas três não frequentam qualquer das atividades disponíveis. Das que participam, dez têm todas as AEC's, doze têm Desporto e catorze têm Música.

Segundo o que foi observado, e tendo como sustentação as informações obtidas através da professora titular da turma, o nível de aprendizagem dos alunos situa-se entre o Bom e o Muito Bom, sendo raras as situações em que têm classificações ao nível do Suficiente e Insuficiente. Os níveis de aproveitamento mais baixos verificam-se em alunos com Planos de Recuperação e alunos com NEE. Neste último caso, existem dois alunos abrangidos pelo DL n.º 3/2008, por serem detentores de Dislexia. Um destes casos é manifestamente mais grave do que o outro, uma vez que o aluno demonstra grande dificuldade na leitura e na escrita. Este é apoiado, individualmente, uma vez por semana por uma terapeuta da fala e demonstra empenho e vontade de superar as suas dificuldades não sendo, por isso, um aluno ao nível do Insuficiente. O outro aluno, apesar de referenciado desde o início do ano letivo, só passou a ser abrangido pelo DL mencionado no início do 2.º período, não tendo oportunidade, contudo, de ser acompanhado por um professor/terapeuta especializado devido à carência de recursos humanos.

Além destes alunos, destaca-se, ainda, uma criança que demonstra grandes dificuldades de dicção, prejudicando-a ao nível da leitura e da escrita, e que é acompanhada ao nível da terapia da fala. Esta tem um elevado Quociente de

Inteligência (QI) (avaliado por profissionais), mas apresenta uma imaturidade que não corresponde à sua faixa etária. Devido ao seu comportamento em sala de aula e às suas conseqüentes dificuldades, este aluno corre o risco de ficar retido no mesmo ano de escolaridade.

Os Planos de Recuperação são implementados dependendo das dificuldades demonstradas por cada aluno. Na turma, existem três alunos com Planos de Recuperação: um ao nível da Matemática e dois ao nível do Português.

## **2.5. A professora e a organização das experiências educativas**

A professora cooperante utiliza um modelo pedagógico centrado no aluno. Prova disso é a importância que é dada às diferenças de cada um, utilizando as suas potencialidades para ultrapassar as dificuldades demonstradas ao longo do tempo. Uma das estratégias que utiliza é a aprendizagem pela descoberta o que, fazendo referência a Marques (s.d., p. 3), permite aos alunos “aumentarem as suas competências e conhecimento, partindo daquilo que eles já sabem, levando-os a interagir com outros alunos em processos de aprendizagem cooperativa”.

Também, a organização do espaço pedagógico evidencia esta perspectiva, uma vez que, a professora concentra os alunos à sua volta para que, de forma facilitada, consiga acompanhar o trabalho de todos, mantendo, mais próximos os alunos que apresentam maiores dificuldades. Assim, a própria disposição das mesas vai sendo alterada ao longo do ano letivo. (Apêndice I)

O restante espaço está, também, organizado para que todos os alunos participem ativamente nas rotinas diárias. Os materiais estão organizados de modo a facilitar o seu acesso, bem como as grelhas que ditam o responsável para cada dia<sup>4</sup>. (Apêndice 2)

---

<sup>4</sup> É afixada uma grelha mensal, onde os alunos podem consultar quem é responsável pela distribuição e recolha do material necessário ao longo do dia.

Nesta turma não é aplicado o trabalho por projeto. Existe uma planificação anual, comum a todas as turmas do 4.º ano, onde estão descritos os conteúdos a abordar, assim como os descritores de desempenho e respetivos objetivos. O trabalho de planificação, por parte das professoras, é realizado semanalmente e generalizado a todas as turmas do 4.º ano. Foi possível observar que as atividades e materiais são iguais para todas as turmas alterando, apenas, as estratégias utilizadas por cada docente. A professora cooperante respeita a planificação elaborada em conjunto com as suas colegas, no entanto, tendo em conta as necessidades apresentadas pelos seus alunos, constrói materiais diferentes de forma a atingir os mesmos objetivos.

Os manuais escolares são um recurso privilegiado na escola contudo, a professora cooperante faz deles um recurso ocasional, favorecendo materiais didáticos trazidos, não só por ela, mas, também, pelos alunos<sup>5</sup>. Consequentemente, o equipamento audiovisual e informático é utilizado de forma frequente, tornando os momentos de aprendizagem em momentos dinâmicos e motivadores para os alunos.

A professora utiliza diferentes estratégias de trabalho, permitindo aos alunos diferentes experiências de aprendizagem: trabalho individual (e.g. fichas de trabalho), trabalho coletivo (e.g. resolução e correção de exercícios) e trabalho de grupo (e.g. construção de textos baseados em pesquisas realizadas pelos alunos). Aos alunos é dada a oportunidade de serem os próprios atores/construtores da sua aprendizagem, não sendo, nunca, desvalorizada a sua intervenção. Exemplo disso é, o facto de quando a professora está a expor um determinado conteúdo, os alunos poderem intervir, dando a sua opinião acerca do que é exposto. Esta opinião, por vezes, leva à discussão de outros assuntos que, apesar de não estarem relacionados com o tema, são debatidos no seio da turma, favorecendo o desenvolvimento pessoal e social da turma. Estas intervenções são incentivadas, também, pela própria docente.

Apesar de existir um horário a cumprir (Apêndice 3), a professora gere o tempo de forma flexível, para que todos os interesses dos alunos sejam tidos em consideração. As rotinas de trabalho são adaptadas às necessidades da turma, sendo elas construídas em cooperação com os alunos.

---

<sup>5</sup> Documentários, PowerPoint, exercícios on-line, canções, etc.

Ao longo do estágio, foi possível assistir a uma reunião de articulação com os professores das AEC's onde se trocam informações sobre o comportamento e dificuldades apresentadas pelos alunos. A presença do representante dos Pais/Encarregados de Educação nestas reuniões é de carácter obrigatório, o que dificulta a troca de informações, pois os docentes não estão autorizados a nomear os alunos em causa, impedindo o entendimento necessário nesta partilha.

A avaliação das áreas curriculares específicas<sup>6</sup> é realizada pela professora titular através de fichas, trabalhos de pesquisa individual, trabalhos de grupo e intervenção oral de cada aluno. Relativamente às AECs, a avaliação é feita pelos próprios docentes e partilhada com a professora titular, no final de cada período letivo, com o objetivo de ser esta a lançar as mesmas.

---

<sup>6</sup> Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressões.

## Refletindo...

Numa fase anterior ao início do estágio em 1.º CEB, os sentimentos que emergiam em mim eram o reflexo de alguém que não tinha qualquer tipo de experiência pessoal ou profissional na área. A ansiedade e o receio de não ser capaz de concluir esta etapa da minha formação misturavam-se com a curiosidade, uma vez que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (Paulo Freire, 1996, p. 85). Toda a fase de preparação da prática educativa foi baseada em dúvidas, dúvidas essas que também se prendiam com o facto de ser uma turma do 4.º ano. Este corresponde ao final de um ciclo de estudos cuja exigência não é direcionada apenas aos alunos, mas também aos professores. Sentir-me-ia eu preparada para assumir um papel tão importante?

A primeira fase do estágio prendeu-se com a observação. O ato de observar, do latim *observare*, pode possuir vários sentidos, dependendo do objetivo de quem observa: “olhar fixamente para algo, alguém ou para si próprio, examinar ou examinar-se com cuidado; analisar alguma coisa de modo empírico; olhar de modo sorrateiro, escondido; espiar; fazer uma constatação sobre algo ou alguém; notar; atrair a atenção para algo ou alguém; exprimir juízo de valor ou opinião.” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2013).

Independentemente do significado, o importante seria observar o contexto educativo, a dinâmica numa sala de aula, as estratégias utilizadas pela orientadora cooperante, as características da turma e, mais do que isso, analisar de forma crítica todos os dados recolhidos. Esta análise crítica do que se observa pode, por vezes, não ser fiel à realidade, uma vez que cada observador interpreta o que vê, dependendo dos seus conhecimentos e experiências sobre o tema.

Na minha perspetiva, é também necessário algum treino e perspicácia para observar o que é fundamental pois, segundo o académico e escritor especialista em educação De Ketele, citado por Damas (1985), este é “um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações.”.

Neste sentido, a minha preocupação inicial prendeu-se com a observação do espaço. Aqui, incluí a organização da sala de aula e os recursos disponíveis e, mais tarde, ampliei a minha observação à restante escola. De seguida, a minha atenção voltou-se para a turma, tentando identificar as suas necessidades mas, principalmente, as suas potencialidades, uma vez que as dificuldades podem ser colmatadas quando as qualidades de cada aluno são tidas em conta para alcançar o sucesso de todo o grupo. Finalmente, tentei observar a ação da professora cooperante duma perspetiva de aprendiz, ou seja, uma vez que não tinha qualquer experiência neste contexto, atribuí alguma importância às estratégias utilizadas na exposição de conteúdos, dinamização de atividades e resolução de conflitos.

Relativamente à observação do espaço na sala de aula, o que mais me chamou à atenção foi a disposição das mesas dos alunos. Esta foi sofrendo algumas alterações ao longo do estágio e, pelo que nos foi dito pela orientadora cooperante, já é habitual. Segundo esta, as alterações são feitas consoante as necessidades dos alunos (os que têm mais dificuldades ficam junto à professora) e o comportamento de cada um. Os alunos que assumem frequentemente uma atitude perturbadora do normal funcionamento da aula são colocados sozinhos, cada um na sua mesa. É, no meu entender, uma estratégia que também dá alguma dinâmica à sala e permite que não se crie um espaço meramente formal. É de ressaltar que a secretária da professora não se encontra à frente, o que é normal na maioria das salas de aula que conhecemos, mas sim no fundo da sala entre as mesas dos alunos. Na minha perspetiva, esta opção por parte da professora demonstra, mesmo a quem não a conhece, a proximidade que esta tem com os alunos.

Quanto ao restante espaço, a sala é grande, com bastante arrumação, possuindo também dois pontos de água, quadro de giz e outro interativo. A única salvaguarda que tenho a fazer em relação ao quadro interativo, é que este não foi colocado ao centro da sala<sup>7</sup>, o que não permite uma correta visualização por parte dos alunos.

Relativamente à turma, esta mostrou-se bastante receptiva às estagiárias, pois também já estão habituados à presença estagiários todos os anos, e colocaram-nos à

---

<sup>7</sup> Devido à localização do quadro de giz.

vontade para os conhecermos melhor. É uma turma muito unida e, digamos, muito especial. Fiquei desde logo surpreendida por serem alunos autónomos, com vontade de saber mais do que aquilo que é considerado necessário, com boas notas (a grande maioria está acima do Bom), com um grande espírito de entreajuda e muita criatividade. Exemplos destas características são as estratégias que utilizam para estudar os temas que vão trabalhando (músicas, *PowerPoint*, etc.), as idas à biblioteca nos intervalos e horas de almoço, os livros que levam de casa para complementarem o que aprendem na escola, a auto e heteroavaliação que fazem depois de finalizarem um trabalho de grupo, etc. Mas uma das características que mais me tocou é a entreajuda. Como referi anteriormente, a turma é frequentada por dois alunos com NEE e outro com necessidade de acompanhamento pelo terapeuta da fala. Os restantes colegas conhecem a situação e ajudam-nos sempre que podem. Exemplo disso é quando um dos alunos com dislexia está a ler, há sempre outro que está a seu lado a ler silenciosamente e, sempre que o colega se engana ou tem mais dificuldade, este está imediatamente pronto a ajudar. Não esperava que o fizessem e cada vez as crianças me surpreendem mais pela positiva.

*“Alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável.”*

*(Rosenthal, 1966, pág. 196)*

Esta citação de Robert Rosenthal, psicólogo e professor de Psicologia na Universidade da Califórnia (desde 2008), leva-nos a crer que as nossas expectativas podem trazer efeitos positivos ou negativos no comportamento do outro. Este pensamento levou a que fosse criado um nome para este efeito: Efeito Pigmaleão ou Efeito Rosenthal. Foi desenvolvido um estudo pelo psicólogo - “O efeito das expectativas dos professores sobre os alunos” - cujo objetivo era relacionar a melhoria dos alunos, tendo em conta as expectativas positivas dos professores. O mesmo ficou comprovado no final do estudo.

Esta breve contextualização serve como introdução à reflexão sobre as estratégias utilizadas pela professora cooperante. Uma delas, a meu ver, é sem dúvida o Efeito Pigmalão, anteriormente referido. A docente mostra que espera sempre mais dos seus alunos, que acredita no seu sucesso e na evolução dos seus conhecimentos. Esta atitude reflete-se não só nas notas mas, também, na relação de proximidade existente entre ambas as partes, uma vez que existe uma grande afetividade entre todos. Embora a figura de professor mantenha implícita a superioridade e o distanciamento em relação aos alunos, tivemos a oportunidade de conhecer uma realidade em que isso não acontece. Mais do que terem à sua frente uma professora, têm uma figura familiar que os acompanhou durante quatro anos e com a qual sabem poder contar, sem nunca perderem o respeito por ela.

Na abordagem aos diferentes conteúdos a professora tenta sempre utilizar estratégias diversificadas (vídeos, documentários, *PowerPoint*, atividades de grupo, etc.) para que as aulas não se tornem monótonas e também para que os alunos tenham contacto com diferentes materiais, fontes e informação. É, na maioria das vezes, privilegiada a aprendizagem por descoberta, onde são dadas aos alunos as ferramentas necessárias para que eles construam o caminho do seu próprio conhecimento.

Desde o início do nosso estágio a professora mostrou-se atenta e disponível para esclarecer qualquer dúvida que surgisse. Fomos informadas de todas as características da turma, da escola e da forma como é elaborada a planificação semanal. Todas as professoras do 4.º ano se reúnem semanalmente para definir os conteúdos a trabalhar na semana seguinte. No final da semana correspondente à planificação, todas as turmas têm de ter abordado os conteúdos anteriormente definidos e, normalmente, com os mesmos materiais. Embora inicialmente esta me parecesse uma boa estratégia, pois as professoras trabalham em equipa, depressa compreendi que há aspetos que não estão a ser tidos em conta, principalmente no que diz respeito às características das diferentes turmas. A professora também partilha da minha opinião, criando os seus próprios materiais e abordando novos conteúdos depois de todos os alunos terem cumprido os objetivos definidos por si.

Outro fator que me chamou muito à atenção é o facto de haver uma grande preocupação no cumprimento do programa por causa dos exames nacionais o que,

por vezes, é responsável pela existência de uma enorme pressão, não só entre os professores, mas também entre os alunos. E é a partir daqui que refletirei sobre a minha intervenção educativa.

Durante as três semanas de observação, a minha preocupação foi crescendo cada vez mais, pois não me sentia capaz de me colocar à frente da turma, a tentar abordar conteúdos que me parecem bastante abstratos para crianças com 9/10 anos e, principalmente, sem atrasar o que estava programado. Para além disso, tínhamos também o horário da turma, dividido por áreas curriculares e o qual não poderíamos alterar conforme as nossas necessidades.

Na primeira semana de intervenção, senti-me muito insegura. Para me preparar, havia estudado, feito pesquisas de informação e elaborado planos de aula que tentei seguir sem falhas. Tinha medo que os alunos não percebessem o que eu lhes tentava transmitir e isso deixava-me ainda mais ansiosa porque não podiam haver atrasos na abordagem aos conteúdos. Aquando da avaliação da primeira semana, a professora garantiu-me que tinha corrido bem, que tinha gostado da minha atitude e que apenas me tinha achado um pouco hesitante, pois por vezes parava a olhar para ela e para a minha colega à espera de obter um *feedback* sobre o que estava a fazer.

Ao longo das semanas seguintes, fui sentindo algumas melhorias, até que cheguei à conclusão que ficava mais nervosa quando não conseguia seguir o plano de aula como tinha pensado. Quando planeamos uma aula é impossível prever o que vai acontecer e a qualquer momento tudo o que estava planificado pode ficar sem efeito, seja porque há um contratempo ou porque os próprios alunos referem algo que também é importante e, neste caso, temos que fazer um “desvio” daquele que seria o nosso “caminho”. Deixei de olhar para o plano de aula como sendo imprescindível, para passar a olhar para ele apenas como apoio.

*“ (...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.*

*Não há docência sem discência, as duas se explicam e os seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.*

*Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”*

*(Paulo Freire, 1996, p. 12)*

Partindo desta citação de Paulo Freire, considero que comprovei algo que já sabia mas que nunca tinha sentido tão poderosamente: a profissão de professor não é apenas a transmissão do seu saber ao aluno. Quando estamos a intervir e deixamos que os alunos expressem a sua opinião, tirem as suas dúvidas, apresentem sugestões, etc., estamos não só a permitir que sejam seres socialmente ativos, mas também a aumentar o nosso próprio conhecimento, estamos, assim como eles, a aprender!

Em diferentes momentos da minha prática educativa, a intervenção dos alunos serviu para a minha aprendizagem, seja porque diziam algo que eu desconhecia ou porque não sabiam e eu ia pesquisar para lhes poder responder. O seu próprio comportamento, a forma como correspondem ao que lhes é solicitado, a sua participação, etc., são fontes de aprendizagem para o professor porque lhe permite saber se a sua ação faz realmente sentido, ou como agir numa próxima intervenção.

Para além de todas as inseguranças já referidas, uma das dificuldades que senti foi encontrar atividades dinâmicas, criativas, que levassem os alunos à descoberta e ao mesmo tempo que os cativassem. Só o consegui fazer de uma forma mais frequente nas últimas semanas, dando destaque ao trabalho de grupo, pois é uma turma que está habituada desde o 1.º ano a este tipo de estratégia e, como funciona bem, há que aproveitar todos os benefícios que isso possa trazer a todos os alunos.

Sinto que tinha muito mais para aprender. Mas, ainda assim, estou orgulhosa por ter conseguido terminar o estágio com a sensação de que cresci muito a nível pessoal e profissional. Se antes o meu grande sonho era ser Educadora de Infância e o Mestrado em 1.º CEB apenas iria servir como segunda opção na minha vida, neste momento não há certeza de nada, apenas de que a área da educação é o meu futuro, ou assim o espero. Não tenho dúvidas, e agora respondendo à questão que coloquei no início da minha reflexão, que sempre estive preparada para assumir o papel de professora. Os medos, a ansiedade e a insegurança não me deixavam perceber a beleza da profissão como é merecido.

E, para terminar, quero apenas referir uma frase que considero que traduz a minha passagem por este estágio:

*“A mente que se abre a uma nova ideia, jamais voltará ao seu tamanho original.”*

*Albert Einstein*



## **Parte II**



## **Capítulo I – Experiências-Chave**



## **1. As estratégias utilizadas pela educadora e o Movimento Escola Moderna**

Segundo Spodek e Brown (1998, p. 15) um modelo curricular é um

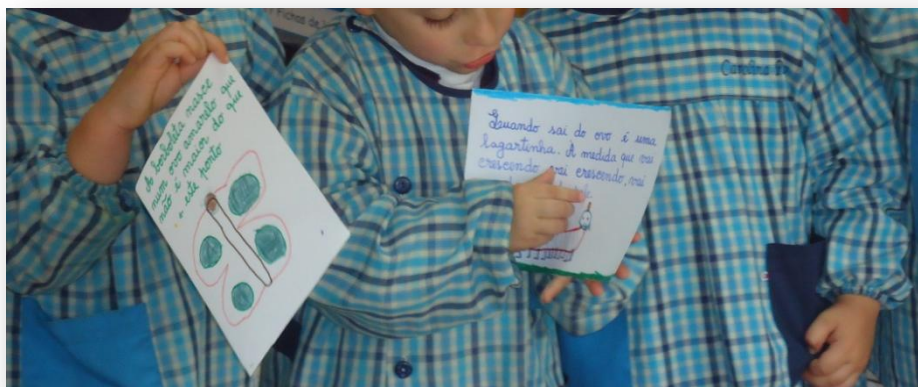
conjunto de premissas teóricas políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo que é reflexo de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.

Embora a educadora cooperante tenha referido que não é utilizada por ela (nem pela instituição) nenhuma metodologia em particular, existem alguns aspetos que revelam características de um modelo curricular em particular: o Movimento da Escola Moderna (MEM).

A primeira característica tem a ver com a própria constituição heterogénea do grupo. A mesma, segundo Niza (in Modelos Curriculares para a Educação de Infância, 2013), permite a interajuda e a cooperação, enriquecendo cada criança aos níveis sociocultural e cognitivo.

Outra característica reporta à existência de um ambiente de respeito pela liberdade de expressão, valorizando opiniões, experiências e permitindo a sua partilha. Cabe sempre ao educador criar momentos que proporcionem a comunicação.

Também faz parte do MEM o desenvolvimento de projetos de pesquisa, sugeridos pelo educador ou pela criança, levando à exploração de diferentes ideias e materiais. Neste âmbito, o grupo desenvolveu várias pesquisas durante o ano letivo, relativamente a assuntos relacionados com a área das Ciências da Natureza, mais especificamente sobre animais. Os mesmos trabalhos eram apresentados pelas crianças e expostos na sala para futura consulta. (Figura 5)



**Figura 5:** Exemplo de uma apresentação de um trabalho de pesquisa.

O próprio espaço educativo revela características do modelo referido. Todas as áreas da sala, mencionadas no Capítulo II no ponto 1.2., estão presentes quando nos referimos ao sistema proposto pelo MEM que, segundo Niza, se desenvolvem a partir de um conjunto de seis áreas de atividades (oficinas ou ateliers) distribuídas à volta da sala e de uma área central para trabalho coletivo.

As paredes da sala são utilizadas como expositores permanentes dos trabalhos das crianças e dos mapas de registo (tabelas), que permitem o seu preenchimento pelas próprias.

A organização das rotinas por parte da educadora/instituição leva-nos, mais uma vez, ao MEM. Este, segundo Niza, divide o dia em nove momentos distintos:

- Acolhimento;
- Planificação conjunta;
- Atividades e projetos;
- Pausa;
- Comunicações de aprendizagens realizadas;
- Almoço;
- Atividades de recreio;
- Atividade cultural coletiva;

- Balanço conjunto.

O perfil do educador, à luz do MEM, deve assumir-se como promotor da participação organizada, da cooperação, treinadores morais e democráticos, provocadores da liberdade de expressão e da reflexão crítica. Devem, ainda, estimular a autonomia e a responsabilidade individual e coletiva.

Ainda nesta perspetiva do MEM educador é visto como um pesquisador que estimula a descoberta e que também tem o papel de mediador “conhece, respeita e orienta o processo educativo” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007, p. 157). Todos os itens mencionados assemelham-se ao perfil da educadora cooperante. Para além destas características, foi possível observar que a educadora mantém uma postura calma em relação às intervenções e comportamentos das crianças, nunca utilizando a voz como instrumento de intervenção/autoridade.

## **2. Projeto “Viagem ao Fundo do Mar”**

O projeto desenvolvido durante o estágio teve como tema central “O Fundo do Mar”. Para o desenvolvimento do projeto utilizámos, como apoio, alguns documentos, nomeadamente o documento *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, editado pelo Ministério da Educação (ME) em 1998. Este fala-nos, entre outros temas, das diferentes fases de um projeto, sendo elas: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação. A definição do problema surgiu das questões levantadas pelas crianças, sendo elas próprias a decidirem sobre que tema gostariam de saber mais. Para a definição do tema a abordar, tivemos em conta os interesses demonstrados pelas crianças desde o início da nossa prática educativa, sugerindo que fizessem uma votação para decidir sobre qual dos temas gostariam de aprender mais. Depois de conhecermos os seus interesses e determinarmos, em conjunto, o tema do projeto, as crianças disseram-nos o que já sabiam sobre o mesmo e também o que gostariam de saber partindo, assim, para a construção de uma teia de ideias/conhecimentos.



**Figura 6:** Construção da Teia

**Tabela 1:** O que já sabemos? vs O que queremos saber?

O que já sabemos?	O que queremos saber?
Existem muitos animais no fundo do mar.	Como respiram os peixes?
	Todos os animais do mar são peixes?
No fundo do mar existem pedras, algas e areia.	Existem flores no fundo do mar?
	Porque existem algas no fundo do mar?
	As sereias existem?
Os peixes têm barbatanas.	Para que servem as barbatanas?
	Como são as alforrecas, onde vivem e o que fazem às pessoas?

Embora a teia tenha sido um apoio levado pelas estagiárias, todas as questões sobre o que já sabiam e o que desejavam saber partiram das próprias crianças. Após a sua construção, a teia de ideias foi exposta na área da biblioteca - espaço onde o grupo se reunia - para que todos pudessem acompanhar facilmente o desenvolvimento do projeto.

*“(...) relevância pedagógica que encontramos na realização do trabalho de projecto: uma importância fulcral da individualidade de cada um mas, simultaneamente, a atenção ao colectivo que é tecido de outros, de modo a que se possa realizar e dar sentido à tarefa ou à obra de arte.”*

*(Vasconcelos, 2012, p. 7)*

O trabalho por projeto permite-nos ter uma ideia dos conhecimentos das crianças e também das suas necessidades, através das questões colocadas, permitindo que resolvam problemas e procurem um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender. O ME (2012, p. 11), fazendo referência a Katz, diz-nos que esta metodologia permite à criança: compreender

o sentido da sua própria experiência; colocar hipóteses, analisar, elaborar conjecturas, ser curiosa; fazer previsões e verificá-las; ser empírica; persistir na resolução de problemas; tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer; antecipar os desejos dos outros, as suas reações.

Implementar um projeto no JI que nos acolheu não foi de todo uma tarefa fácil pois, se a inexperiência na execução de um projeto em educação de infância fez com que tivéssemos mais dificuldades, ser uma metodologia que não é utilizada pela educadora cooperante implicou que todos nos moldássemos a algo que não nos era familiar.

Depois de construída a primeira parte da teia, foi necessário planificar. Esta planificação foi realizada pelas estagiárias, partindo dos interesses das crianças, tentando definir uma linha orientadora do projeto e refletindo sobre algumas questões como “(...) o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer.” (ME, 1998, p. 42) Este planeamento implicou que fossem estabelecidos objetivos, para que todo o processo de implementação do projeto se dirigisse às reais interessadas, as crianças, nunca excluindo as suas opiniões e sugestões.

A certa altura começaram a surgir algumas questões que, no meu entender, dificultaram ainda mais a nossa ação, isto relativamente às curiosidades colocadas pelas crianças sobre o tema do projeto. Entre as questões que levantámos destaco as seguintes: “Damos importância a todas as questões colocadas pelas crianças, mesmo que tenhamos consciência de que dificilmente obterão uma resposta concreta para tal? (Exemplo: As sereias existem?)”; “Uma vez que não temos tempo para responder a questões que necessitam de uma maior disponibilidade temporal, ignoramos as mesmas?”; “Se as aceitarmos e não respondermos, isso não é desvalorizar o interesse demonstrado pela criança?” Como procedemos se forem levantadas questões que não vão ao encontro dos objetivos que estabelecemos para o projeto?”; “Podemos ser nós a levar as respostas a algumas perguntas para as quais não tenhamos tempo de fazer atividades em que as crianças participem na procura das mesmas, e fazer uma intervenção mais transmissiva, ou isso não faz sentido ao utilizarmos esta metodologia?”.

De facto, todas as dúvidas se prendiam, essencialmente, com esta última questão. Utilizar apenas uma pedagogia participativa, ou encontrar um meio-termo entre o que as crianças são realmente capazes de fazer e aquilo em que nós podemos colaborar? Em conversa com a educadora cooperante, esta explicou-nos que não podemos “dar” tudo o que as crianças pedem, nem exigir-lhes que elas nos “deem” tudo o que nós idealizamos. Assim, o meio-termo seria proporcionar-lhes momentos de aprendizagem e partilha, disponibilizando os recursos necessários, mas permitindo que utilizassem, através deles, a sua imaginação, criatividade e sentido crítico. Foi importante, ainda, como é referido no documento *Qualidade e Projeto na Educação de Infância*, anteriormente mencionado, que as crianças compreendessem que “o educador não é a única fonte de saber”, mas sim “um mediador de novos conhecimentos que vai também apoiando o seu registo e sistematização”. (ME, 1998, p. 104)

As planificações de todas as atividades tiveram em consideração a articulação de conteúdos, ou seja, uma “perspetiva globalizante” (ME, 1997, p. 48-49) e a tentativa de responder às questões levantadas pelas crianças, envolvendo-as em processos de pesquisa coletiva e individual.

Para poder exemplificar alguns dos aspetos que mencionei anteriormente optei por uma planificação (Apêndice 4), onde podemos observar que para responder a uma das questões levantadas pelo grupo foi utilizado, inicialmente, um livro informativo através do qual nós, estagiárias, levámos as crianças a descobrir que para além de existirem muitos animais diferentes no mar, os mesmos também podem pertencer a classes diferentes.

Para avaliarmos se tinham sido atingidos os objetivos propostos para a primeira atividade, depois da pausa da manhã foi realizado um jogo de adivinhas articulando, assim, o tema do projeto – enquadrado na Área do Conhecimento do Mundo – com a Área da Expressão e Comunicação – linguagem oral (adivinhas) e Matemática (formação de conjuntos) – provando assim que é possível criar os meios necessários para que a criança participe na construção do seu conhecimento e, ao mesmo tempo, “globalizar” conteúdos.

Mas a articulação também é possível quando falamos de outros domínios e/ou áreas. No mesmo dia, foi também possível abordar o tema do projeto através do domínio da Expressão Plástica que, por sua vez, resultou de uma atividade que levou as crianças a conhecerem o artista plástico Romero Britto e alguns dos seus trabalhos. O resultado desta última atividade ficou exposto na sala, pendurado no teto, até à divulgação do projeto.

Para envolver as famílias no projeto, foi solicitado que as crianças, em cooperação com os pais, avós, irmãos, etc., construíssem um oceano, previamente sorteado no JI, utilizando materiais de desperdício e com características do oceano. Foi interessante observar o esforço das famílias, até porque esta proposta envolvia algum trabalho de pesquisa, mas mais interessante ainda foi o orgulho com que as crianças mostraram aos colegas o trabalho realizado em cooperação com os familiares.



**Figura 7:** Apresentação dos trabalhos realizados em família.

A divulgação do projeto coincidiu com o último dia de estágio, onde pudemos contar com a presença das famílias de cada criança, bem como o grupo de crianças da outra sala de JI, as funcionárias da instituição e restante comunidade escolar interessada em conhecer o trabalho realizado pelas crianças. Estas, no final da divulgação, fizeram uma pequena reflexão sobre o que aprenderam, o que mais gostaram e quais as maiores dificuldades sentidas, a qual partilharam com os colegas, educadora e auxiliares da outra sala de JI. Todo este projeto se tornou, ao longo da sua realização, uma verdadeira “Viagem ao Fundo do Mar” vivenciada por todos aqueles que nele participaram.



**Figura 8:** Divulgação do Projeto.



Figura 9: Teia final.

### 3. Abordagem de Mosaico

#### 3.1. Contextualização

##### As cem linguagens da criança

*A criança é feita de cem  
Cem mãos  
Cem pensamentos  
Cem maneiras de pensar  
De brincar e de falar.  
Cem sempre cem  
Maneiras de ouvir  
De surpreender, de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir.  
Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens  
(e mais cem, cem, cem)*

*Mas roubaram-lhe noventa e nove.  
Separaram-lhe a cabeça do corpo  
Dizem-lhe:  
Para pensar sem mãos, para ouvir sem falar  
Para compreender sem alegria  
Para amar e admirar só no Natal e na Páscoa  
Dizem-lhe:  
Que o jogo e o trabalho,  
A realidade e a fantasia  
A ciência e a imaginação  
O céu e a terra, a razão e o sonho  
São coisas que não estão bem juntas  
Ou seja, dizem-lhe que os cem não existem  
E a criança por sua vez repete:  
Os cem existem!*

**Loris Malaguzzi**

A teoria da Pedagogia da Escuta é um modelo pedagógico que surgiu após a Segunda Guerra Mundial, na cidade italiana de Reggio Emilia, tendo como fundador o pedagogo Loris Malaguzzi que, assim como podemos ler no poema escrito pelo próprio, considera que a criança é portadora de “cem linguagens”, ou seja, diferentes potencialidades que devem ser reconhecidas e respeitadas como individualidades das próprias. Como podemos consultar no página da Reggio Children (s.d.) a abordagem de Reggio Emilia também se destaca pela

*partecipazione delle famiglie, il lavoro collegiale di tutto il personale, l'importanza dell'ambiente educativo, la presenza dell'atelier e della figura dell'atelierista, della cucina interna, il coordinamento pedagogico e didattico*

e ainda considera que as crianças *apprendono, crescono nella relazione con gli altri*. Este método é favorável ao desenvolvimento de uma atitude questionadora, reflexiva e participativa, possibilitando uma aprendizagem constante e a construção não só da identidade individual, mas também coletiva. (Centro de Referências em Educação Integral, s.d.)

À semelhança da pedagogia praticada em Reggio Emilia, a Abordagem de Mosaico é um método participativo que favorece o processo de construção do conhecimento e permite a criação de significados.

Criado por Alison Clark e Peter Moss, tem como principal objetivo que a criança participe na construção do seu próprio conhecimento através dos significados que atribui ao que está à sua volta. Esta metodologia considera a criança uma “*expert*” da sua vida, com competências para comunicar e um ser detentor de direitos. Esses direitos estão salvaguardados na *Convenção sobre os Direitos da Criança* de 1989 - ratificada por Portugal em 1990 - e expressos nos seguintes artigos:

#### Artigo 12.º

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

#### Artigo 13.º

1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

Oliveira-Formosinho (2008, p. 16), fazendo referência a Dahlberg, Moss e Pence, diz-nos que estes “consideram a criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura” e afirma que esta é “possuidora de uma voz

própria que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão.”.

Nesta perspetiva de considerar a criança como agente da sua própria vida, a Abordagem de Mosaico mostra-se como um multi-método, reconhecendo *as Cem Linguagens da Criança*, de caráter reflexivo, incluindo as crianças, pais e educadores na reflexão sobre os significados. Esta abordagem é, ainda, projetada para ser flexível, e permitir a utilização de outros métodos - que não os tradicionais - de acordo com os pontos fortes e necessidades individuais de cada criança, bem como com o foco da pesquisa. A ênfase que é colocada na pesquisa é ajustada ao modo de comunicação preferencial das crianças (fotografia, desenho, escrita, etc.), em vez de ser usado aquele que é mais confortável para o pesquisador. (in Abordagem de Mosaico Alison Clark & Peter Moss, 2014)

Esta metodologia distingue-se da Pedagogia de Projeto, no sentido em que esta última parte dos interesses das crianças, e a Abordagem de Mosaico é um método de investigação que procura desmistificar os significados que as crianças atribuem à realidade partindo, assim, daquilo que o investigador busca conhecer. Dependendo do que o investigador pretende, a Abordagem de Mosaico pode levar ao início de um projeto<sup>8</sup>.

### **3.2. Implementação**

Utilizando as metodologias da Abordagem de Mosaico, durante o estágio em Pré-Escolar, tentámos compreender a opinião das crianças relativamente ao porquê de frequentarem o JI. Para tal foi necessário que as mesmas fossem informadas do que pretendíamos fazer e que fossem as próprias a mostrarem-se interessadas em participar neste nosso “estudo”. Do grupo de crianças que se disponibilizou para colaborar connosco, foi necessário escolher duas crianças – uma com uma atitude

---

<sup>8</sup> Se durante a investigação se pretender que as crianças tenham voz relativamente ao espaço que as rodeia, concluindo-se que gostariam de modificar algo no espaço, por exemplo, então pode dar-se início a um projeto que tenha como finalidade a alteração do espaço consoante os interesses demonstrados pelas crianças.

mais ativa no grupo e outra mais passiva – de forma a poder comparar os resultados obtidos.<sup>9</sup>

Embora as crianças se tenham mostrado empenhadas, não foi de todo fácil implementar a Abordagem de Mosaico na sala onde estagiámos. Essa dificuldade sentiu-se pois, para além de não estarmos familiarizadas com o método, a educadora mostrou-se reticente relativamente a este processo e ao facto de termos de disponibilizar parte da planificação para acompanhar o grupo de crianças em atividades de pesquisa pelo JI, bem como dentro da sala de atividades. As dúvidas da educadora instalaram-se, também, no que dizia respeito ao envolvimento dos pais, aconselhando-nos a não o fazer devido ao *timing* e aos processos burocráticos por que teríamos de passar. A par da Abordagem de Mosaico tínhamos as atividades do projeto, o que também dificultou relativamente à gestão do tempo. Assim, embora com a existência de algumas tentativas, os dados recolhidos não foram suficientes para procedermos a uma análise fidedigna dos mesmos, tornando-se o nosso estudo inconclusivo.

Dentro do que nos foi permitido, conseguimos realizar alguns *tours* com as crianças, através dos quais elas nos guiaram pelo JI - interior e exterior - levando-nos aos espaços pela sua ordem de importância para elas e justificando o porquê de nos levarem ali. Durante os mesmos, foi possível que as próprias fotografassem os espaços para, mais tarde, registarem a atividade e mostrarem aos restantes colegas do grupo o que fizeram e as conclusões a que chegaram. De seguida, será dado o exemplo do *tour* realizado com as duas crianças escolhidas - segundo os critérios apresentados anteriormente - e as entrevistas realizadas a cada uma delas.

### **3.3. Tour pelo Jardim de Infância com B. e J. - 11 de junho de 2014**

A criança B. tem 5 anos e, no seu dia-a-dia no JI, mostra-se mais ativa nas atividades que são propostas, bem como nas intervenções em conversas de grupo. Já

---

<sup>9</sup> A seleção de duas crianças para o estudo foi estabelecida no contexto curricular de Prática Educativa, a pedido das docentes.

a criança J., de 4 anos, demonstra uma atitude passiva, por vezes demasiado, raramente intervém, o que faz com que a sua presença seja pouco notada. Durante o *tour* com as crianças B. e J., estas guiaram-nos pelos diferentes espaços do JI, indicando a utilidade de cada um deles. A ordem do percurso foi:

1. Refeitório – “Almoçamos, bebemos leite e comemos bolachas. Aqui também há a cozinha onde fazem canja às vezes.”
2. WC das crianças – “Fazemos xixi e cocó e lavamos as mãos com sabonete.”
3. Cabides – “Onde estão todas as mochilas, onde guardamos as coisas que vão para casa e os casacos que vestimos.”
4. Recreio – “Brincamos com os colegas, com a A., o A., a L. e a C. e também escorregamos no escorrega e subimos aquilo para subir.”
5. Hall de entrada – “Onde pomos os desenhos e guardamos os guarda-chuvas.”
6. Gabinete – “Aqui as educadoras falam, escrevem e guardam as coisas. Gostávamos de saber o que fazem mais lá dentro.”
7. WC dos adultos – “Não sabemos o que acontece lá dentro.”
8. Despensa – “Ali guardam coisas, estão os sacos da roupa e as coisas que os adultos guardam. Gostávamos de saber mais sobre os sítios só dos adultos.”
9. Escola do 1.º CEB – “Gostávamos de saber mais o que acontece na escola primária.”
10. Telheiro – “É onde brincamos, onde há o jogo da macaca e onde guardamos as bicicletas. No dia da criança, fizemos muitas coisas aqui.”

No final do *tour*:

B. e J.: “ Concluímos que há sítios que não conhecemos tão bem, porque há coisas para os meninos do JI, outras para os adultos e outras para os meninos da escola primária. Há sítios de que gostamos mais do que outros.”

### 3.4. Entrevistas informais<sup>10</sup> às crianças B. e J.

**Tabela 2:** Entrevista informal às crianças B. e J.

	Criança B.	Criança J.
<b>Quais os espaços de que mais gostas no JI?</b>	“Os sítios que eu mais gosto na escola é a sala e o parque. Não gosto da escola primária porque para o ano vou para lá e porque é diferente, não há coisas para brincar como aqui e fico envergonhada.”	“Os meus sítios preferidos são a sala e o salão porque lá brincamos muito. Não gosto é do telheiro porque quando corremos os meninos há coisas para brincar como empurram e eu caio.”
<b>Porque achas que vens à escola? Se pudesses escolher, continuavas a vir?</b>	“Venho à escola porque a mamã e o papá dizem que tenho de vir para aprender muito para quando for grande saber tudo. Se pudesse escolhia ficar em casa porque lá não como sopa com couve.”	“Porque gosto da escola e porque também gosto da canja. E venho porque o papá manda vir, só quando estou doente é que não. Se eu escolhesse vinha à escola, porque gosto da escola e também gosto da educadora.”
<b>Quais são as pessoas mais importantes para ti no JI?</b>	“ Dos adultos são a educadora e as estagiárias e dos meninos é a A., a M. e a S.”	“São a educadora e as estagiárias. Os meus amigos são o B., o A. e a A.”

Embora tenhamos conseguido fazer o *tour* e as entrevistas informais com estas duas crianças, não nos foi possível tirar conclusões, pois não temos a opinião da educadora, dos Pais/Encarregados de Educação ou restantes crianças para nos ajudar a perceber se era o que esperavam de cada uma delas.

<sup>10</sup> Denomino informal pois as entrevistas foram realizadas enquanto as crianças brincavam, sem que percebessem que estavam a ser entrevistadas.

Pessoalmente, julguei que durante o *tour* dessem mais importância à sala de atividades, mas nem sequer nos levaram até lá. Já as entrevistas demonstraram que é o local preferido dos dois. Também no que diz respeito à questão “Porque achas que vens à escola? Se pudesses escolher continuavas a vir?” surpreendeu-me a resposta da criança B., pois a sua atitude diária transparece que é feliz no JI e que gosta de participar em todas as atividades que aqui se desenvolvem, enquanto a sua resposta revela o contrário.

Refletindo sobre esta questão, considero que por vezes nós adultos estamos um pouco distraídos. Ao darmos atenção apenas ao comportamento da criança no seu dia-a-dia não conseguimos definir o que ela pensa ou sente. Dando-lhe uma máquina fotográfica para as mãos ou qualquer outro instrumento que lhe permita divagar livremente estamos a proporcionar-lhe o direito à expressão, expressão essa que lhe é própria e que traz consigo a verdadeira essência de ser criança.

Em suma, mesmo na impossibilidade de obter dados suficientes para análise, considero a Abordagem de Mosaico uma boa metodologia para aplicar em JI, sendo que a partir desta é possível chegar mais perto da criança, compreendendo-a e disponibilizando-lhe os meios necessários para colmatar as suas necessidades.

#### **4. Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

*“Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória.”*

*(ME, 1997, p. 28)*

Ao longo dos últimos anos, o abismo que separa a EPE do 1.º CEB tem diminuído, sendo que esta diminuição em muito se deve a algumas medidas legislativas, e não só, que permitem o reconhecimento da educação ao longo da vida começando precisamente na EPE. Tomamos como alguns exemplos:

- A publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que define esta etapa como a primeira da educação básica;
- A publicação das OCEPE, permitindo ao educador possuir um conjunto de referências para a sua prática educativa;
- A existência de projetos educativos comuns aos dois níveis e a partilha da gestão de atividades e recursos pelos mesmos (Rodrigues, 2005);
- A publicação, em 2007, de uma Circular que para além da contribuição para a gestão do currículo em EPE, refere que *aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas.* (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), 2007).

De facto, fazendo referência à citação inicial, o educador tem um papel fundamental na adaptação da criança à escolaridade obrigatória pertencendo a este, para além do que foi supracitado, a responsabilidade de *proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte*, não esquecendo a colaboração com os pais/encarregados de educação e os docentes de 1.º CEB. (ME, 1997)

Vasconcelos (2008) enumera algumas competências essenciais que a criança deve possuir para que a sua integração no 1.º CEB seja efetuada com sucesso: competências sociais de cooperação, autoconfiança, capacidade de autocontrolo e de resiliência. A mesma autora considera que uma educação de qualidade desde a idade pré-escolar é um fator decisivo para o sucesso educativo da criança sendo, assim, necessário que as competências anteriormente mencionadas sejam trabalhadas ao longo da sua frequência no JI, não esquecendo que, segundo Serra (2004), as mesmas devem reconhecer as diferenças existentes entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB, preparando-as interiormente para o que as espera.

Mas, a preparação para a transição da criança para o 1.º CEB não deve ser entendida como um trabalho especificamente direcionado para os comportamentos e atitudes a esperar da criança numa determinada idade. A abordagem a outros conhecimentos como a linguagem, a escrita, a Matemática, etc., no Pré-Escolar é também importante para que sejam adquiridas determinadas noções base necessárias para uma correta aprendizagem mais tarde, preparando a criança para aquilo a que Gisbert (2003) chama de *aprender a aprender*.

#### **4.1. Uma ponte matemática**

*Brincava a criança  
Com um carro de bois.  
Sentiu-se brincando  
E disse, eu sou dois!*

*Há um a brincar  
E há outro a saber,  
Um vê-me a brincar  
E outro vê-me a ver.  
(...)*

*(Fernando Pessoa, 1927)*

Como já foi referido noutro ponto deste trabalho, durante o estágio desenvolvido em Pré-Escolar foi necessário planificar atividades que promovessem a articulação de conteúdos. Para tal, foram planeadas atividades direcionadas para as expressões, para a linguagem oral e escrita e para a Matemática, tendo sempre em consideração que todas as atividades contribuíssem para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Embora compreendesse que a Matemática está subentendida em muitos momentos do quotidiano da criança, planificar tendo como objetivo específico a abordagem a esta área não foi, de todo, uma tarefa fácil. A negatividade atribuída à mesma e o pensamento de que a transmissão de noções numéricas<sup>11</sup> e dos nomes das figuras geométricas eram fundamentais, contribuíram para que a preocupação inicial se centrasse em que as crianças retivessem determinados conceitos ao invés de os compreender.

*“Uma proposta de trabalho de matemática para a escola infantil deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas relativas a números, medidas, geometria e noções rudimentares de estatística, de forma que as crianças desenvolvam e conservem um prazer e uma curiosidade acerca da matemática.”*

*(Smole, 2000, p. 62)*

---

<sup>11</sup> Reconhecimento de algarismos, nome dos números e domínio da sequência numérica. (Smole, 2000)

A importância da atividade lúdica nesta fase de desenvolvimento da criança é fundamental, uma vez que é através desta que a criança aprende a desenvolver estratégias para contornar obstáculos e ultrapassar dificuldades, aprendizagens estas que servirão de exemplo ao longo da vida. Assim, e considerando que *a matemática é reconhecidamente decisiva para a estruturação do pensamento humano e a plena integração na vida social* (Barros & Palhares, 1997, p. 9), é essencial que as duas sejam aliadas no processo de construção do conhecimento, permitindo a estruturação dos saberes necessários para uma articulação com o 1.º CEB bem sucedida.

Cabe ao educador apoiar a criança no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, incentivando-a a utilizar as suas vivências para tal. Quando se fala em vivências refere-se à resolução de problemas, às reflexões efetuadas e às relações estabelecidas com o Outro e com os objetos. Smole (2000, p. 63) refere que o trabalho com a Matemática no Pré-Escolar não pode ser apenas *esporádico*, mas sim que existam propostas diárias que levem *ao uso da competência lógico-matemática em ligação permanente* com outros conteúdos/experiências.

É a partir da consciência relativamente à sua posição no espaço que a criança inicia a descoberta dos princípios lógicos que lhe permitem a classificação *de objetos, coisas e acontecimentos*. Para tal, ao longo do estágio, foram desenvolvidas várias atividades de expressão motora que contribuíssem, também, nesse sentido.

Uma dessas atividades decorreu no salão da instituição onde lhes foi pedido que formassem uma roda. De seguida, foram-lhes entregues duas bolas: uma bola a uma criança de um lado da roda, e a outra a uma criança que estivesse do outro lado da roda em frente à primeira. O primeiro pedido foi que passassem as bolas para a sua esquerda e depois para a direita sem que as mesmas se encontrassem. Este exercício para além de permitir a identificação da posição do outro em relação a si, e vice-versa, permitiu também a gestão da velocidade a que passavam a bola aos colegas, uma vez que as mesmas não se podiam intercetar. A partir daqui a dificuldade foi aumentando, a ser pedido que a bola passasse por cima (Figura 5), por

baixo, das duas formas anteriores<sup>12</sup>, pela frente, por trás das costas e de cócoras também para ambos os lados (Figura 6).



**Figura 10:** Sessão de expressão motora - passagem da bola por cima da cabeça.

---

<sup>12</sup> Quando uma criança passava a bola à próxima por cima da cabeça, esta tinha de passar a bola ao colega junto às pernas.



**Figura 11:** Sessão de expressão motora - passagem da bola para o lado esquerdo.

De notar que, embora existam ainda muitas dificuldades a nível motor, no que diz respeito às noções matemáticas abordadas com esta sessão motora também ficou perceptível que algumas crianças não distinguem, ainda, o lado direito do lado esquerdo. A maior dificuldade foi fazer o exercício em que a bola é passada por cima da cabeça e depois junto às pernas. Algumas crianças demoraram algum tempo até perceberem a sequência pretendida, sendo que um número reduzido não a compreendeu mesmo após algumas tentativas. De notar que a faixa etária do grupo é heterogénea e a mesma pode influenciar a concretização do exercício.

Outra atividade planeada prendeu-se com a construção de um jogo matemático. Como se pode observar na planificação de 4 de junho de 2014 (Apêndice 5)<sup>13</sup>, foi idealizada uma atividade que levasse as crianças a construir um

---

<sup>13</sup> Embora fosse valorizada a aprendizagem pela descoberta, considerámos necessário abordar alguns temas sobre os quais as crianças não se manifestaram (e.g. Poluição no mar). Assim, é compreensível que algumas das atividades desenvolvidas possam transparecer uma atitude mais transmissiva por parte das estagiárias.

jogo para a área da Matemática cujos objetivos se fixavam com a formação de padrões.

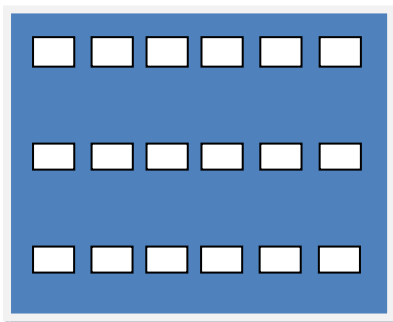
Na Matemática, o conceito de padrão é utilizado *quando se fala de uma disposição ou arranjo de números, formas, cores ou sons onde se detetam regularidades* (simetrias, repetições, ...) permitindo, não só, a compreensão matemática, mas também, o desenvolvimento da *capacidade de classificar e ordenar informação* e, assim, estabelecer uma relação entre a Matemática e o mundo que nos rodeia. (Lopes, 2012)

Para o desenvolvimento da atividade mencionada, foram necessários tabuleiros com velcro (Figura 12), imagens de peixes recortadas em cartolinas coloridas (azuis, cor-de-laranja, cor-de-rosa e verdes) e cartões brancos (tantos quanto as crianças) com cinco imagens dos mesmos peixes a preto e branco. A cada criança foi pedido que colorisse os peixes do seu cartão com as cores disponíveis<sup>14</sup>, tendo também em atenção o trabalho dos colegas para que não existissem padrões iguais. No final, permitiu-se que as crianças reproduzissem e dessem continuidade ao seu padrão no tabuleiro de jogo e trocassem de padrões com outras crianças (Figura 13). Como cada cartão tinha cinco imagens de peixes e cada fila no tabuleiro tinha seis pedaços de velcro, a dificuldade de algumas crianças foi continuar o padrão mudando de fila. Enquanto algumas crianças deixaram o sexto pedaço de velcro vazio e iniciaram o padrão na segunda fila, outras continuaram o padrão na segunda fila da esquerda para a direita e, ainda, houve crianças que continuaram o padrão na segunda fila da direita para a esquerda. Neste sentido teve que existir algum apoio do adulto.

As crianças decidiram que este jogo teria o nome de “Padrões do Fundo do Mar” e que ficaria na área da matemática para uso futuro.

---

<sup>14</sup> Não foram disponibilizadas as quatro cores das cartolinas para todas as crianças evitando, assim, a existência de padrões repetidos.



**Figura 12:** Exemplo da forma do tabuleiro.



**Figura 13:** Crianças a experimentarem o jogo "Padrões do Fundo do Mar"

Ainda para trabalhar a área da Matemática foram usadas adivinhas sobre animais marinhos (Apêndice 6) fazendo a articulação com a linguagem oral, para depois de uma conversa prévia sobre as classes dos animais, agrupar os mesmos segundo as suas características. Através desta atividade, foi possível compreender se as crianças tinham percebido quais as características de cada classe animal e se

seriam capazes de definir semelhanças entre os animais, formando quatro conjuntos<sup>15</sup>: Moluscos, Crustáceos, Mamíferos e Peixes.

Nesta última atividade nem todas as crianças conseguiram alcançar os objetivos pretendidos, ou seja, algumas crianças não conseguiram encontrar autonomamente as semelhanças entre os animais considerando-os a todos peixes por viverem no mar. Assim, importa ressaltar que segundo Barros e Palhares (1997, p. 26) a formação de conjuntos a *partir de uma propriedade é um processo lento* que exige à criança a identificação de propriedades semelhantes, catalogando-as na sua mente ao longo do seu desenvolvimento, mas também daquelas que não o são. Os mesmos autores referem que *o processo de exploração de propriedades se intensifica com o desenvolvimento da linguagem* o que, segundo Piaget, coloca as crianças com quem estagiámos num período pré-operatório, em que a inteligência lógica surge antes da linguagem mas, ainda assim, o desenvolvimento desta última é necessário para que existam modificações cognitivas necessárias à atribuição de significados da realidade.

Em suma, embora não se podendo ignorar as características individuais das crianças em idade Pré-Escolar, nem deixando de atender às necessidades próprias desta faixa etária, é possível desenvolver um trabalho de preparação e articulação com o 1.º CEB não esquecendo que a criança aprende através da exploração e que as atividades desenvolvidas devem possuir um carácter lúdico que as motive para participar. O educador deve estar atento aos conhecimentos prévios de cada criança estabelecendo, assim, as estratégias mais adequadas para cada especificidade.

A abordagem à Matemática na EPE, ainda que através do brincar e das experiências do quotidiano (Apêndice 7), permite a emergência do raciocínio lógico-matemático necessário para uma boa adaptação aos níveis de escolaridade que se seguem.

---

<sup>15</sup> Ressalve-se que a palavra *conjunto* só foi utilizada depois de as crianças formarem grupos de animais com as mesmas características, permitindo-lhes, assim, a aquisição de um conceito matemático através da exploração autónoma.

## 5. Projeto “Lousã: História da Terra e das Gentes”

### 5.1. Pedagogia de Projeto: O que é e como se desenvolve?

A palavra projeto tem origem do latim “projectu” que significa “lançado”. Em Português, pode acarretar vários sentidos, nomeadamente “aquilo que alguém planeia ou pretende fazer; esboço de trabalho que se pretende realizar” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2013). Assim, podemos afirmar que esta palavra pressupõe que exista algo que se pretende realizar no futuro e que possua uma determinada duração.

A Pedagogia de Projeto surgiu como oposição aos métodos utilizados pela Escola Tradicional, erguendo-se pela necessidade de criar uma metodologia de trabalho que permitisse a cooperação entre o aluno e o professor no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, implicando uma mudança na forma de pensar e repensar a escola e o currículo.

A Pedagogia de Projeto pretende ser uma metodologia *assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação dos participantes* (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 40). Na educação, esta metodologia deve proporcionar às crianças o conhecimento de uma realidade, tendo o professor um papel de mediador que ouve, questiona e orienta, favorecendo a construção de conhecimento do aluno, através da criação de situações de aprendizagem. Leite (1989) refere, ainda, que a Pedagogia de Projeto *envolve trabalho de pesquisa, planificação e intervenção* com o objetivo de *responder a problemas encontrados* e um permanente recurso à *teoria* durante a *prática*, estudando os recursos e limitações existentes.

Existem vários tipos de projetos educacionais, são eles: projetos de intervenção; projetos de pesquisa; projetos de desenvolvimento; projetos de ensino; projetos de trabalho (ou aprendizagem).

As três primeiras tipologias podem ser desenvolvidas em contexto educacional, mas, também, em contextos culturais, produtivos, comerciais, pesquisa, etc. Relativamente aos projetos de Ensino e de Trabalho, estes estão direcionados para situações educacionais, sendo o primeiro característico da ação do professor. Após esta análise conceptual, podemos afirmar que o projeto desenvolvido durante a prática pedagógica se engloba nos projetos de trabalho (ou aprendizagem), uma vez que são desenvolvidos por alunos numa, ou mais, áreas curriculares, sob orientação do professor, visando a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento de competências específicas. Estes são orientados pela Pedagogia de Projeto, promovendo a interdisciplinaridade através de temas, tópicos, ideias e conceitos.

A Pedagogia de Projeto desenvolve-se em quatro fases:

- Definição do problema - os alunos levantam questões e partilham os saberes que já detêm sobre o assunto que querem investigar;
- Planificação do trabalho - dividem-se tarefas, organiza-se a calendarização, antecipam-se acontecimentos e definem-se os recursos materiais e humanos;
- Execução - “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas (...)”, preparando “previamente aquilo que pretendem saber, que perguntas desejam fazer” (ME, 1998, p. 142);
- Divulgação/Avaliação - divulgação dos resultados obtidos com o trabalho realizado, através de uma síntese que exponha os novos conhecimentos, tornando-os úteis para a comunidade. Para além da divulgação, deve haver, também, uma avaliação do projeto desenvolvido.

## **5.2. Lousã: História da Terra e das Gentes**

O projeto “Lousã: a História da terra e das gentes” surgiu da necessidade de os alunos conhecerem a sua história cultural e social. Aproveitando o facto de o passado local fazer parte do programa curricular do 1.º CEB, considera-se que fazia todo o sentido que os alunos desenvolvessem o seu conhecimento sobre este tema,

através de atividades que permitissem a interação com a comunidade local, incrementando, nos alunos, uma atitude motivadora, dinâmica, crítica e reflexiva acerca dos seus antepassados.

O projeto apresentou-se diretamente relacionado com a área curricular de Estudo do Meio. No entanto, à luz da Pedagogia de Projeto, promoveu-se a interdisciplinaridade, existindo uma articulação entre as diferentes áreas curriculares possibilitando uma construção do conhecimento mais abrangente. Esta interdisciplinaridade foi realizada através de atividades que, embora não estivessem diretamente relacionadas com o projeto, tinham subjacente a intenção de trabalhar sobre o mesmo<sup>16</sup>.

Às estagiárias coube o papel de orientadoras deste projeto proporcionando à turma *os instrumentos e as técnicas necessárias para que elas pudessem construir o seu próprio saber tornando-se observadoras ativas com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender* (ME, 2004) de forma autónoma.

O projeto iniciou-se com a visita ao Salão Nobre do Edifício dos Paços do Concelho e à Biblioteca Municipal, para os alunos poderem ouvir a lenda da Vila e conhecerem os forais atribuídos à mesma. Embora, inicialmente, e como referido anteriormente, a intenção do projeto fosse abordar o passado local, constatou-se, durante esta visita, que as crianças já haviam abordado alguns temas sobre os seus antepassados no ano letivo anterior. Assim, depois de uma conversa com os alunos, conclui-se que desconheciam a existência dos serviços que o concelho tinha para oferecer, guiando-nos, finalmente, para um trabalho sobre as instituições locais, bem como a sua importância para a população. Foram escolhidas várias instituições e distribuídas pela turma<sup>17</sup> através de um sorteio, cujo objetivo se prendia com o facto de cada grupo procurar conhecer a instituição que lhe foi atribuída e partilhar as suas aprendizagens com a restante turma.

---

<sup>16</sup> E.g. Matemática: utilização de imagens dos símbolos locais para trabalhar os divisores de um número.

<sup>17</sup> A turma encontra-se, desde o início do ano letivo, dividida em grupos de trabalho cujos elementos de cada um se têm vindo a manter. A cada um dos grupos foi atribuída uma instituição local.

A par deste trabalho foram desenvolvidas algumas atividades relacionadas com o programa curricular do 4.º ano, cuja abordagem permitiu alcançar as metas de aprendizagem para este ano de escolaridade (Apêndice 8).

### **5.3. Divulgação/Avaliação**

#### **5.3.1. Divulgar**

Considerando todas as etapas do projeto, aquela à qual pretendo dar mais ênfase prende-se com a finalização do mesmo, pois, comparando com a divulgação e avaliação de outros projetos nos quais estive envolvida ao longo do meu percurso académico, este foi aquele que mais me marcou.

No culminar do trabalho desenvolvido pelos alunos, colocou-se a possibilidade de apresentar o resultado aos colegas e Pais/Encarregados de Educação. Da parte dos alunos era evidente o desejo de partilha dos novos conhecimentos, mas também a ansiedade por poderem falhar e não conseguirem atingir os objetivos que eles próprios definiram. Em conjunto, ficou decidido que a divulgação dos trabalhos seria efetuada apenas num dia no qual não haveria aulas, permitindo uma completa dedicação ao que havia sido desenvolvido até então.

A forma de apresentação do trabalho de cada grupo ficou ao critério do mesmo. Os alunos, à semelhança do que fizeram durante todo o desenvolvimento do projeto, decidiram quais os recursos a utilizar e criaram os materiais necessários. As ideias foram, de facto, diversificadas:

- Grupo da ARCIL – Decidiram mostrar uma apresentação sobre a instituição (utilizando o *PowerPoint*) e convidaram<sup>18</sup> dois funcionários para falar do trabalho desenvolvido pela mesma instituição. (Figura 14)

---

<sup>18</sup> Todos os contatos burocráticos dentro e fora da escola foram efetuados pelas estagiárias, contando com o apoio da professora cooperante e ainda de alguns Pais/Encarregados de Educação.



**Figura 14:** Apresentação do trabalho do grupo responsável pela ARCIL

- Grupo do Centro de Saúde – Criaram uma apresentação digital (utilizando o *PowerPoint*) e decidiram envolver os colegas numa representação gráfica do edifício do Centro de Saúde, pedindo que cada grupo desenhasse uma parte do mesmo. (Figura 15)



**Figura 15:** Apresentação do trabalho do grupo responsável pelo Centro de Saúde

- Grupo dos Bombeiros – Apresentaram um cartaz com a informação recolhida e envolveram os colegas pedindo que escrevessem num pedaço de cartolina (anónimo) o que, para eles, é ser bombeiro. Ao final da tarde, para as famílias, decorreu, na sala de aula, um *Workshop* de Primeiros Socorros dirigido por dois Bombeiros Municipais. (Figura 16)



**Figura 16:** *Workshop* de Primeiros Socorros

- Grupo da Sociedade Filarmónica – Apresentaram um cartaz com a informação recolhida, construíram um presente para entregar à instituição e decidiram levar os colegas a visitar a Sociedade. (Figura 17)



**Figura 17:** Visita à Sociedade Filarmónica

- Grupo da Santa Casa da Misericórdia – Apresentou um cartaz com as pesquisas realizadas. (Figura 18)



**Figura 18:** Apresentação do grupo responsável pela Santa Casa da Misericórdia

De salientar que, para além de todas as atividades realizadas pelos grupos de trabalho, a apresentação final de cada um foi da total responsabilidade do mesmo, sendo o nosso papel o de orientadoras no que respeita à organização e gestão do tempo. A autonomia e sentido de responsabilidade da turma foram (e são!) visíveis

ao longo do desenvolvimento do projeto, permitindo-nos contactar com uma realidade que nem sempre é comum.

Para além de desenvolver o espírito de equipa e a capacidade de trabalhar em grupo, considero poder afirmar que os alunos adquiriram conhecimentos que lhes permitem, agora, identificar aspetos do seu quotidiano que até ao início do projeto eram desconhecidos ou considerados irrelevantes (e.g. Reconhecer o trabalho e a importância dos Bombeiros Municipais para a população).

### **5.3.2. Avaliar**

Avaliar é um conceito tão simples como refletir. Neste caso, implica refletir ao longo de todo o processo educativo tendo como orientadores os objetivos previamente estabelecidos. Relativamente ao projeto, a avaliação decorreu de uma forma contínua e progressiva tendo como principal estratégia a observação direta. Esta avaliação permitiu que os alunos fossem acompanhados no seu trabalho e, ao mesmo tempo, que a nossa intervenção fosse mediada consoante as necessidades demonstradas pelos alunos.

Numa perspetiva reflexiva, e à semelhança do que refere Alarcão (2003) quando afirma que *sala de aula deixou de ser um espaço onde se transmitem conhecimentos, passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento*, considero que os alunos da turma com a qual estagiámos são capazes de utilizar estratégias de auto e hetero avaliação, partindo dos conhecimentos que já possuem e das aprendizagens que vão construindo.

A auto e heteroavaliação dos alunos decorreu em contextos de trabalho individual e de grupo onde cada um se responsabilizou pelo seu contributo no projeto desenvolvido e refletiu sobre a cooperação dos restantes colegas. Esta avaliação dentro do grupo foi realizada sempre que os elementos se reuniam para trabalhar através de uma grelha de avaliação, distribuída pela professora titular, no início do ano letivo.

Na divulgação do projeto cada grupo de trabalho, depois da sua apresentação, refletiu sobre a sua autoavaliação, na qual cada membro explicou qual o seu contributo para o resultado final. Para além deste momento, também foi confrontado com a avaliação por parte da restante turma, bem como das estagiárias e orientadora cooperante. Este confronto permitiu que os alunos assumissem uma opinião crítica e fundamentada sobre o seu trabalho e o trabalho dos restantes colegas.

## **6. Refletir sobre a relação professor-aluno**

*“O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.”*

*(Freire, 1996, p. 73)*

Ao longo da prática educativa em 1.º CEB, foi possível observar que a relação entre a professora e a turma não é a típica relação professor-aluno que estamos habituados a ver. Por vezes, o professor ainda é visto como a figura autoritária característica de um ensino mais tradicional, mantendo a distância da afetividade, e os alunos olhados como aqueles que não respeitam o professor, criando verdadeiros momentos de indisciplina na sala de aula.

Curiosa com este tema, decidi explorar alguns documentos sobre a implicação da relação professor-aluno no ambiente educativo e quais os seus benefícios quando a mesma é positiva.

*“O ser humano é social por natureza”*

*(Siqueira, 2011, p. 1)*

Desde que nascemos que vivemos em sociedade e é através das vivências que partilhamos com o Outro que aprendemos e construímos a nossa personalidade tornando, assim, as relações fundamentais para a realização pessoal e profissional do ser humano.

Não existem dúvidas quando afirmamos que a escola tem um papel fundamental na formação global do indivíduo, não se limitando apenas a responder às necessidades de procura do saber expressa pelos alunos. Com a evolução constante da sociedade atual, a escola é confrontada com a dificuldade de conseguir acompanhar com eficácia a mudança e, de certa forma, fazer frente aos meios mais *motivadores e apelativos* que os alunos encontram fora do contexto educativo (Morgado, 1997, p. 15). É, assim, fundamental que o professor assuma uma atitude reflexiva avaliando as suas metodologias mas, também, a influência da sua relação com os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem torna-se mais interessante quando os alunos se sentem motivados para aprender, uma vez que o prazer de o fazer é substituído pela obrigação de frequentar a escola. Para tal acontecer, o professor deve abandonar a atitude de detentor do saber, *de conferencista e propor problemas e desafios* aos seus alunos, *dando-lhes a oportunidade de experimentar, descobrir, errar, melhorar e aprender com os próprios equívocos.* (Barguil, s.d., p. 8)

Ainda segundo Barguil (s.d, p. 10.) *o ato de ensinar anda de mãos dadas com o de aprender.* É necessário, então, criar um ambiente de respeito e confiança entre o professor e os seus alunos, permitindo a comunicação bilateral e a partilha de experiências possibilitadoras de aprendizagens para ambos. Para além do ambiente referido, também os materiais pedagógicos devem ser adequados e diversificados propícios à exploração individual ou em grupo.

Os sentimentos e as emoções têm um papel fundamental nas relações e a relação professor-aluno não é exceção. É importante existir afetividade dentro de uma sala de aula. Não na forma de carinho físico, mas sim através do reforço positivo, da escuta e do respeito pela opinião do aluno. Pequenos gestos e palavras, por vezes, fazem toda a diferença. A afetividade pode observar-se em vários

momentos e não só na interação entre os sujeitos, mas também na postura do docente ou nas dinâmicas utilizadas. (Mello & Rubio, 2013)

Através das observações que pude realizar em contexto de sala de aula, percebi que para além da afetividade, existe ainda um ambiente de cumplicidade que foi construído ao longo dos quatro anos de escolaridade presente na forma de falar, nos sorrisos trocados, no respeito e nas preocupações mútuas. De facto, mesmo em situações menos positivas entre alunos é mantido o respeito tendo, os mesmos, a oportunidade de se justificarem, esgotando os seus argumentos para que depois a docente possa refletir e mediar a resolução do problema.

A preocupação da orientadora cooperante em saber se os seus alunos estão bem é constante. Exemplo disso, é o facto de uma mãe de um aluno ter uma doença oncológica e a professora fazer questão de manter contacto com a mesma para que a estabilidade emocional do aluno esteja controlada. Muitas vezes, quando o mesmo aluno chegava à escola mais deprimido, a professora oferecia-lhe um abraço e, por vezes, o seu colo até o sentir mais calmo. Estes gestos, para além de transmitirem segurança às crianças, transmitem o mesmo às famílias, que confiam todos os dias os seus educandos à professora.

As brincadeiras, a estimulação da curiosidade, da vontade de aprender e da autonomia são aspetos constantes na sala de aula. Quando é necessário trabalhar, os alunos percebem e colaboram para que tudo decorra com normalidade, mas as pausas para descontraírem também fazem parte do seu quotidiano e a professora considera-as indispensáveis, na medida em que permitem que a criança liberte a energia acumulada depois de um longo período de atenção.

Paulo Freire (1996, p. 24) refere *que ensinar exige consciência do inacabamento*, ou seja, o professor na sua prática deve ter a perceção que, à semelhança do aluno, é um ser incompleto que aprende com as experiências diárias e não deve ter receio de o dizer aos alunos, partilhando uma atitude de honestidade para consigo e com a turma. A par deste assunto, a professora cooperante não demonstra apreensão ao dizer que aprende todos os dias com os seus alunos e que o seu conhecimento vai aumentando à medida que o deles também aumenta.

A ideia de indisciplina que referi no início deste ponto não existe na sala de aula onde decorreu o estágio. As crianças, para além de bem comportadas e respeitadoras, demonstram-se muito interessadas no que diz respeito à sua aprendizagem e capazes de refletir sobre os seus atos. Este interesse e reflexão são, também eles, frutos da relação que mantêm com a docente, a qual define estratégias (métodos e materiais) que guiam os alunos numa participação ativa na sua própria formação utilizando, na maioria das suas intervenções, a aprendizagem pela descoberta e pedindo que façam uma reflexão constante sobre o seu percurso.

Em suma, a importância da relação professor-aluno é evidente quando falamos do ambiente educativo de uma sala de aula, na medida em que facilita o processo de ensino-aprendizagem e contribui para que os alunos se sintam atores principais na construção do seu conhecimento.

O sucesso do próprio professor depende da compreensão, reflexão e reconstrução permanente da sua identidade profissional (Lopes, s.d.), estando disponível para mudanças que permitam o bom funcionamento das suas aulas e a motivação dos seus alunos.



## **Considerações Finais**



Dando como terminado o presente relatório, finda também mais uma etapa da minha formação. Todos os momentos, sentimentos, emoções, vivências e experiências traduzem-se num sentimento de orgulho por ter conseguido ultrapassar os obstáculos que encontrei. As partilhas e os ensinamentos que recebi, as pessoas que conheci e as relações que estabeleci ajudaram-me, sem dúvida a ficar mais perto do meu *Eu* profissional.

Durante o decorrer do Mestrado, compreendi que não existe prática sem teoria, que todas as nossas ações devem ser fundamentadas e refletidas numa perspetiva de melhorarmos e crescermos pessoal e profissionalmente. Sozinhos não conseguimos alcançar o sucesso que desejamos, pois sem o exemplo que vemos no Outro não deixamos de ser seres feitos de nada, sem pilares que nos sustentem.

A experiência mais importante durante este percurso foi, sem dúvida, a passagem pelo 1.º CEB. Inicialmente, a minha opção de Mestrado era exclusivamente o Pré-Escolar, não me revendo numa sala de aula, em frente a uma turma e a cumprir um programa curricular. Frequentar um Mestrado que também contemplava este nível de escolaridade foi apenas para adquirir formação no sentido de ter mais experiência, para futuramente vir a necessitar dela. A minha postura mudou. Agora sei que teria sido um erro se não tivesse feito esta escolha, nunca teria encontrado o meu *Eu* professor nem aprendido que não devemos dizer que não gostamos antes de experimentar.

Encaro o meu futuro como uma longa caminhada a percorrer onde vão existir desafios, derrotas, conquistas, certezas e também muitas dúvidas. Neste momento, sinto-me pronta para iniciar a minha longa viagem de descoberta.

*“Tenho as malas prontas há que tempos.  
Consulto uma última vez os meus mapas,  
verifico os bilhetes,  
olho para ver se não me esqueci de nada.  
Estou pronto.  
Pronto a descobrir ...”*

*(Lechermeier & Puybare, 2007 p. 6)*



## **Bibliografia**



- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Almeida, M. E. (março/abril de 2002). Como se Trabalha com Projetos. Revista TV Escola, n.º 22. Brasília: Ministério da Educação.
- Barguil, P. M. (s.d.). *Reflexões sobre a relação professor-aluno a partir das pesquisas de Piaget e Vygotsky*. In [http://www.paulobarguil.pro.br/producao\\_bibliografica/artigos/arquivo/artigo\\_03.pdf](http://www.paulobarguil.pro.br/producao_bibliografica/artigos/arquivo/artigo_03.pdf) acessado a 28 de maio de 2015.
- Barros, M. G., Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Coll, C., Gillieron, C. *Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional*. In, LEITE, L.B. (org) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987. pp. 15-49.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, J. (1996). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Trabalho final, Instituto Piaget, Portugal.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Gulbenkian.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lefèvre, L. (1978). *O professor observador e actor*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). Trabalho de Projeto 1. Aprender por projetos centrados em problemas. Porto: Edições Afrontamento.

- Lopes, I. (2012). *Padrões e regularidades no Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra: Departamento de matemática
- Lopes, R. C. S. (s.d.). *A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem*. In <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf> acessido a 20 de abril de 2015.
- Marques, R. (s.d.). *A Pedagogia Construtivista de Lev Vigotsky*. In [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf) acessido a 14 de maio de 2015
- Mello, T., Rubio J. A. S. (2013). *A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil*. In <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf> acessido a 28 de maio de 2015.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo de Ensino Básico*, 4ª ed., Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica*. 2ª edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Artmed. (Material disponibilizado pelas professoras)
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, Í. S. (janeiro / abril de 2011). *Contributos para uma discussão das Metas de Aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar*. Cadernos de Educação de Infância.
- Priberam. (1996). Dicionário. Obtido em 18 de Fevereiro de 2015, de Priberam Dicionário: <http://www.priberam.pt/>.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, J.P.S. (Setembro de 2005). *A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem*. In [http://www.espacoacademico.com.br/052/52pc\\_silva.htm](http://www.espacoacademico.com.br/052/52pc_silva.htm) Consultado em 20 de maio de 2015.
- Smole, K. C. S. (2000). *A matemática na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância e o cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Vasconcelos, T. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em Educação de Infância*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República nº 237 - I Série.

Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 5220/97, Diário da República nº178 – II Série. Lisboa: Ministério da

Educação.

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto, Diário da República nº 201 – I Série - A.

Lisboa: Ministério da Educação.

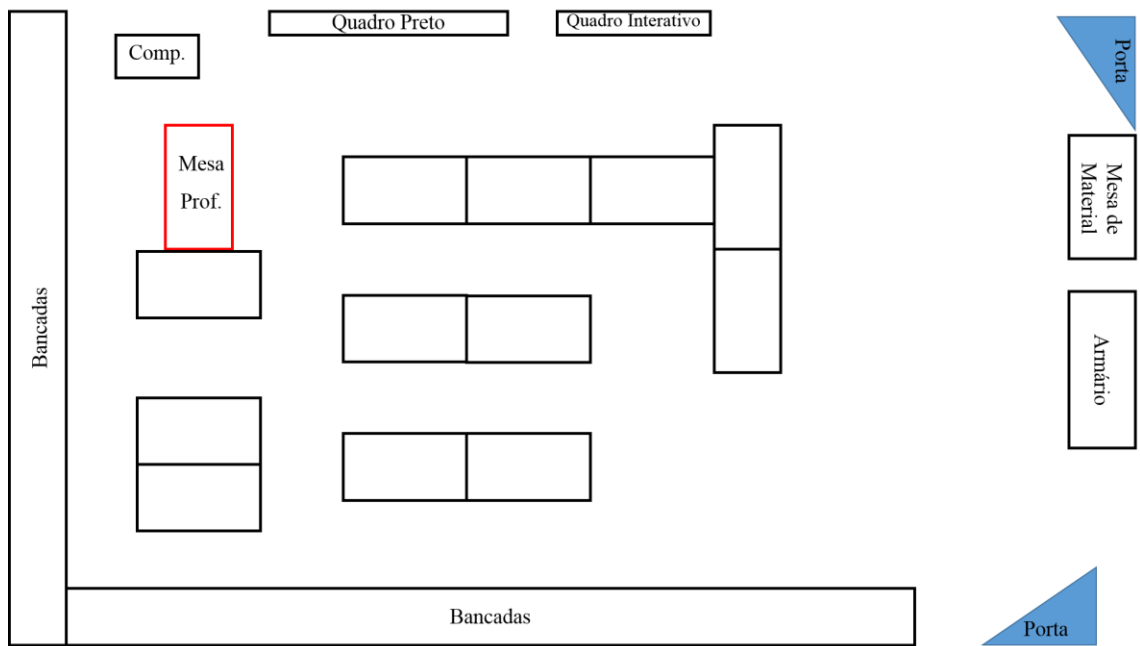
## **Apêndices**



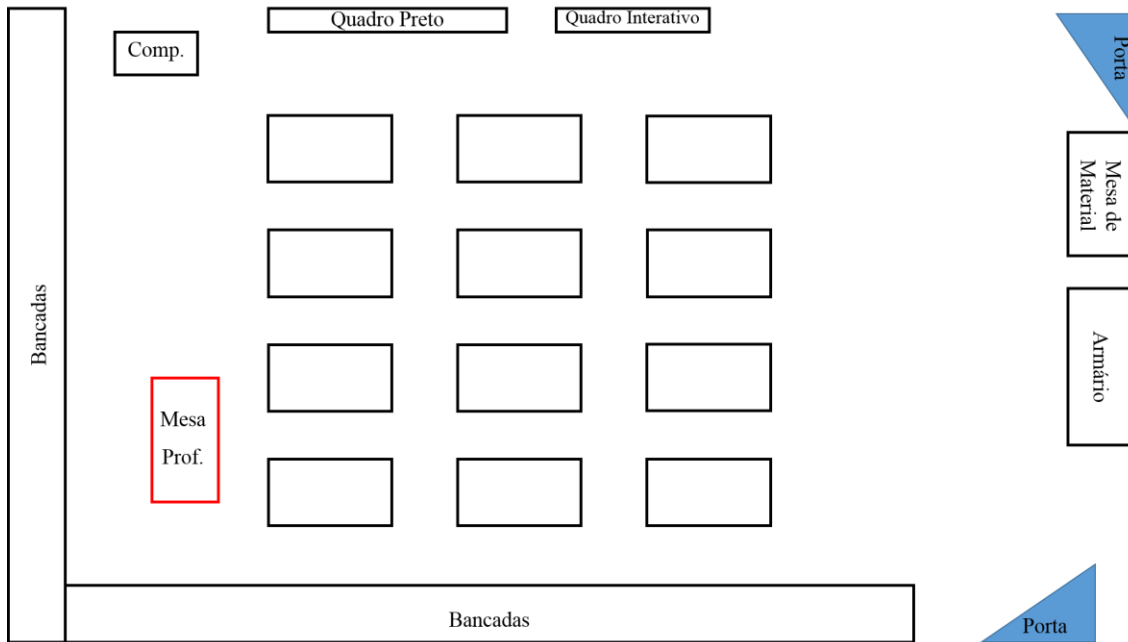
## **Apêndice n.º 1**



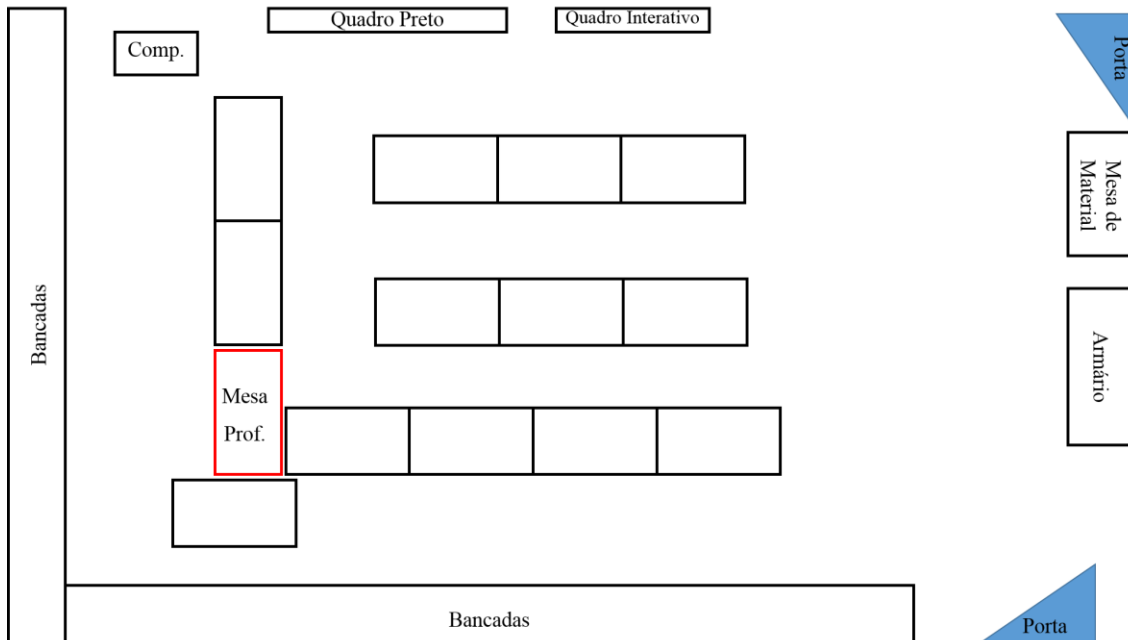
### Disposição das Mesas na Sala de aula



Disposição das mesas na sala de aula a 27 de outubro.



Disposição das mesas na sala de aula a 3 de novembro.




Disposição das mesas na sala de aula a 11 de novembro.

## **Apêndice n.º 2**



### Grelha de Distribuição e Recolha do Material



Distribuição e recolha do material escolar

NOMES	DIAS DO MÊS – SETEMBRO/OUTUBRO																										
	15	16	17	18	19	22	23	24	25	26	29	30	1	2	3	6	7	8	9	10	13	14	15	16	17	20	
[Redacted]	X									X										X							
C											X										X						
V			X									X										X					
B				X									X										X				
R					X									X										X			
L						X									X										X		
[Redacted]							X									X										X	
[Redacted]								X										X									X
[Redacted]									X										X								

[Redacted] não faz distribuição por ser DELEGADA DE TURMA

Grelha afixada na sala de aula, autonomamente, pelos alunos.



## **Apêndice n.º 3**



## Horário semanal da Turma

**HORÁRIOS - ANO LETIVO 2014/2015**

EB  Ano/Turma:

Horas	Dias	2ªf	3ªf	4ªf	5ªf	6ªf
08:30-10:00		E. Meio	Mat.	Port.	Port.	Mat.
10:00-10:30		Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:30-12:00		Mat.	Port.	E. Meio	Mat.	Port.
12:00-13:45		Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:45-14:45		Port.	Mat.	Mat.	Port.	Exp.
14:45-15:00		Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15:00-16:00		Exp.	Ap. Est.	Ed. Civ.	<u>E. Meio</u> Ap. Est.	Exp.
16:00-16:30		Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:30-17:30		AEC-Desporto	AEC-Inglês	AEC-Desporto	AEC-Música	AEC-Inglês



## **Apêndice n.º 4**



Planificação Diária					
Data: 28 de maio de 2014					
Atividade	Objetivos	Recursos Materiais	Descrição	Estratégias	Avaliação
<b>Acolhimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver competências de expressão e comunicação;</li> <li>• Desenvolver a autonomia;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de observar e ler tabelas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabelas;</li> <li>• Marionetas.</li> </ul>	Preenchimento das tabelas do tempo, do mês, do dia da semana e das presenças. Canção de “Bom dia”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças estarão sentadas em roda na manta.</li> <li>• São os chefes de sala que preenchem as tabelas. Se estes não estiverem presentes, será escolhida outra criança.</li> </ul>	
<b>Conversa sobre a diversidade de animais marinhos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder a uma das questões colocadas pelas crianças sobre o projeto que está a ser desenvolvido;</li> <li>• Reconhecer a existência de diferentes classes de animais no fundo do mar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro informativo sobre os animais marinhos;</li> <li>• Pesquisas realizadas sobre as classes de animais existentes no fundo do mar (mamíferos; peixes; crustáceos; moluscos)</li> </ul>	É apresentada às crianças a informação recolhida sobre a diversidade de animais existentes no mar, dando maior relevância ao facto de existirem também no fundo do mar diferentes classes de animais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças estão organizadas no espaço da biblioteca com a mesma disposição do acolhimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A resposta às questões levantadas mostrou-se suficiente para satisfazer a curiosidade das crianças?</li> </ul>

<b>Reforço da manhã / Recreio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento pessoal e social;</li> <li>• Expressão motora.</li> </ul>				
<b>Jogo com adivinhas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as características de alguns animais marinhos;</li> <li>• Compreender o funcionamento da língua;</li> <li>• Explorar as adivinhas como carácter lúdico da linguagem;</li> <li>• Formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adivinhas sobre animais marinhos;</li> <li>• Imagens de animais marinhos (lontra; baleia; foca; golfinho; orca; polvo; lula; ostra; tubarão; sardinha; peixe-palhaço; caranguejo; camarão; lagosta);</li> <li>• 4 cartolinas A3;</li> </ul>	<p>Depois das crianças responderem às adivinhas, têm de colocar a imagem do animal que corresponde à resposta na cartolina correspondente à sua classe animal (mamífero, peixe, crustáceo ou molusco).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O grupo reúne-se na área da biblioteca;</li> <li>• A adivinha é lida a todo o grupo e é escolhida uma criança para colocar a imagem do animal na cartolina da classe correspondente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças revelam ter percebido a diversidade de classes de animais existente no fundo do mar?</li> <li>• Todas foram capazes de compreender a linguagem utilizada nas adivinhas?</li> </ul>
<b>Almoço</b>					
<b>Hora do conto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundar o gosto pelo livro e pela leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>		<p>A atividade decorre na área da biblioteca, onde as crianças estão organizadas de forma a que todas possam acompanhar o decorrer da leitura/ação.</p>	

<p><b>Artista plástico: Romero Britto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a existência de diferentes movimentos artísticos;</li> <li>• Ampliar o conhecimento do mundo;</li> <li>• Desenvolver o sentido estético;</li> <li>• Utilizar a influência de um determinado estilo artístico no seu trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa sobre Romero Britto e exemplos de alguns dos seus trabalhos;</li> <li>• Folhas A3</li> <li>• Lápis de carvão;</li> <li>• Tintas;</li> <li>• Pincéis.</li> </ul>	<p>Faz-se uma pequena apresentação biográfica do artista plástico Romero Britto, mostrando alguns dos seus trabalhos.</p> <p>Pede-se às crianças que desenhem um animal marinho à sua escolha para depois o pintarem utilizando o estilo de Romero Britto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A organização do grupo durante a apresentação da biografia deve ser igual à da hora do conto;</li> <li>• Os animais escolhidos pelas crianças não devem ser repetidos;</li> <li>• Enquanto algumas crianças desenham e pintam, outras estão em trabalho autónomo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas as crianças foram capazes de elaborar a tarefa proposta utilizando como indutor o estilo de Romero Britto?</li> </ul>
<p><b>Reflexão do dia / Comunicações</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de competências sociais e pessoais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabelas</li> </ul>	<p>Os comunicadores do dia farão a sua reflexão sobre o decorrer das atividades.</p> <p>Os chefes de sala escolherão os meninos para a tabela das 5 estrelas.</p>		





## **Apêndice nº 5**





## Planificação Diária

Data: 4 de junho de 2014					
Atividade	Objetivos	Recursos Materiais	Descrição	Estratégias	Avaliação
<b>Acolhimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver competências de expressão e comunicação;</li> <li>• Desenvolver a autonomia;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de observar e ler tabelas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabelas;</li> <li>• Marionetas.</li> </ul>	Preenchimento das tabelas do tempo, do mês, do dia da semana e das presenças. Canção de “Bom dia”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças estarão sentadas em roda na manta.</li> <li>• São os chefes de sala que preenchem as tabelas. Se estes não estiverem presentes, será escolhida outra criança.</li> </ul>	
<b>Conversa informativa sobre a poluição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contactar com diferentes fontes de informação;</li> <li>• Identificar comportamentos errados para com o meio ambiente;</li> <li>• Reconhecer os efeitos da poluição para os animais marinhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação variada sobre a poluição (livros, pesquisas, etc.);</li> </ul>	É apresentada às crianças a informação recolhida sobre a poluição da água, dando maior relevância à poluição dos mares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças estão organizadas no espaço da biblioteca com a mesma disposição do acolhimento.</li> <li>• Depois desta conversa as crianças distribuem-se pelas áreas de trabalho autónomo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A resposta às questões levantadas mostrou-se suficiente para satisfazer a curiosidade das crianças?</li> </ul>
<b>Reforço da manhã / Recreio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento pessoal e social;</li> <li>• Expressão motora.</li> </ul>				

<p><b>Experiência sobre a poluição da água</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alertar as crianças para a temática da poluição;</li> <li>Reconhecer diferentes causas da poluição;</li> <li>Identificar alguns fatores que põem em risco as diversas espécies de seres vivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Clipes;</li> <li>Tesoura;</li> <li>1 Tabuleiro com água;</li> <li>Detergente da louça;</li> </ul>	<p>Coloca-se, cuidadosamente, cada clipe no recipiente com água. De seguida, deita-se um pouco de detergente da louça nesse mesmo recipiente com água e observam-se os cliques que afundam de imediato. Discute-se, com o grupo, o que aconteceu e explica-se que, os cliques não afundam se forem colocados sobre a água com muito cuidado, isto porque as partículas de água da superfície se agarram uma às outras, formando uma espécie de pele que os segura. Mas se juntarmos detergente à água, essa película é destruída, fazendo com que os cliques vão ao fundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O grupo reúne-se à volta da mesa de trabalho da expressão plástica, onde será colocada uma outra mesa de forma a alongar o espaço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As crianças entenderam o que fez os cliques ir ao fundo?</li> <li>As crianças compreenderam os malefícios da poluição para as espécies marinhas?</li> </ul>
<b>Almoço</b>					
<p><b>Hora do conto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprofundar o gosto pelo livro e pela leitura;</li> <li>Desenvolver competências no âmbito da linguagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"O dia em que o mar desapareceu", de José Fanha.</li> </ul>		<p>A atividade decorre na área da biblioteca, onde as crianças estão organizadas de forma a que todas possam acompanhar o decorrer da leitura/ação.</p>	

<p><b>Construção de jogo matemático</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o raciocínio lógico;</li> <li>• Imaginar padrões;</li> <li>• Formar padrões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartões coloridos com peixes desenhados;</li> <li>• 5 cores de marcadores;</li> <li>• Tabuleiros de cartão com velcro;</li> <li>• Imagens de peixes com as cores escolhidas.</li> </ul>	<p>Cada criança pinta o cartão com os desenhos dos peixes, que lhe é dado, utilizando apenas as 5 cores permitidas. Depois de todas as crianças terem pintado o seu cartão é explicado às crianças que os tabuleiros com velcro, bem como os peixinhos coloridos servem para construir o padrão a que cada um deu origem.</p> <p>As crianças podem explorar o jogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças utilizam a área da expressão plástica para pintar os cartões;</li> <li>• Enquanto algumas crianças pintam, outras estão em trabalho autónomo;</li> <li>• O jogo é explorado na área da matemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas as crianças foram capazes de elaborar a tarefa proposta?</li> <li>• Todas as crianças compreenderam o jogo construído?</li> </ul>
<p><b>Reflexão do dia / Comunicações</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de competências sociais e pessoais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabelas</li> </ul>	<p>Os comunicadores do dia farão a sua reflexão sobre o decorrer das atividades.</p> <p>Os chefes de sala escolherão os meninos para a tabela das 5 estrelas.</p>		





## **Apêndice n.º 6**



### **Adivinhas sobre animais marinhos**

1. Sou simpático, mas muito tímido, por isso é que não me vêes com facilidade. Sou um peixe, mas não pareço um peixe. Pareço um cavalo, mas não corro nos campos, nado na água. A minha casa são as ervas marinhas.
2. Tenho uma carapaça e muitas pernas. Pareço uma aranha, mas não sou. Sou um crustáceo. Em vez de andar em frente, ando para os lados.
3. Tenho cinco braços com muitos espinhos. Podes ver-me nas pocinhas de água, junto às rochas. Sou muito bonita, mas não deves levar-me para casa. Pareço uma estrela, mas não vivo no céu. Vivo no oceano, mas não sou um peixe.
4. Tenho muitas escamas e sou um peixe pequeno. O meu corpo é comprido e brilhante. Não gosto de viver sozinha, por isso nado em cardume. Sou o prato preferido nos Santos Populares.
5. Sou um peixe, mas não tenho ossos. Tenho cartilagem, como aquela que tu tens nas tuas orelhas e no teu nariz. Vivo junto ao fundo do oceano e sou da família dos tubarões. O ser humano gosta muito de mim na caldeirada.
6. Sou um peixe muito grande. Dizem que sou perigoso, mas eu não ataco pessoas. Sou um predador muito importante na cadeia alimentar dos oceanos. Sou famoso e apareço muitas vezes em filmes.
7. Tenho uma cabeça muito grande e oito braços com muitas ventosas. Gosto de me esconder dentro de buracos ou dentro de objetos esquecidos no fundo do mar. Consigo mudar de cor, como o camaleão. Não sou um peixe, sou um molusco porque o meu corpo é mole.
8. Sou muito simpático e divertido. Não sou um peixe! Sou um mamífero marinho porque tenho pelos, maminhas e respiro fora de água. As crianças gostam muito de me ver e de brincar comigo.

9. Tenho uma carapaça e muitas pernas. Pareço uma aranha, mas não sou. Sou um crustáceo. Em vez de andar em frente, ando para os lados.

## **Apêndice n.º 7**



## Matemática na rotina do Jardim de Infância



Preenchimento de tabelas e localização no tempo.



## **Apêndice n.º 8**



### **Atividade: Localização do Concelho da Lousã no Distrito de Coimbra e no Mapa de Portugal**

Esta atividade surgiu com a necessidade de abordar os aglomerados populacionais. Depois de uma breve revisão sobre os distritos portugueses, partimos da localização do Concelho da Lousã, para explorar os concelhos pertencentes ao Distrito de Coimbra. Para este efeito foi utilizada uma maquete com a forma do Distrito de Coimbra, onde já haviam sido delimitadas as fronteiras entre concelhos. Com algumas pistas dadas inicialmente, os alunos, foram desafiados a descobrir onde se localizava o concelho da Lousã e, partindo deste, localizar os concelhos vizinhos. Desta forma, observámos que os alunos partiram dos concelhos fronteiriços para identificar os dezassete concelhos do nosso Distrito.

### **Atividade: Construção da Bandeira da Lousã**

No âmbito da expressão plástica, e aproveitando o facto de os alunos já conhecerem o significado do Brasão da Lousã, foi sugerida a construção de uma representação da Bandeira da Vila. Para a concretização desta atividade foram utilizados materiais diversos, tentando, sempre que possível, aproveitar materiais reutilizáveis (e.g. rolos de papel higiénico, espátulas de madeira, etc.). Por sugestão dos alunos, esta representação foi oferecida à Escola em jeito de agradecimento pela disponibilidade demonstrada no decorrer do projeto.

### **Atividade: Visita ao Edifício da Sociedade Filarmónica Lousanense**

A Sociedade Filarmónica Lousanense foi outra instituição a estudar pelos alunos. O facto de haver alunos da turma pertencentes à Banda Filarmónica, facilitou o contacto com esta, permitindo que o grupo se dirigisse, autonomamente (com ajuda dos pais/Encarregados de Educação), às instalações da mesma, para a realização de uma entrevista ao Presidente da Sociedade.

Assim, por sugestão do grupo responsável, realizámos uma visita guiada ao edifício. Nesta visita contámos com a ajuda do Presidente e da Vice-presidente, para conhecermos as instalações e alguns dos instrumentos tocados pelos elementos da banda. Durante esta visita, houve, ainda, a oportunidade de vermos alguns dos alunos da turma a tocar os seus instrumentos, o que motivou os restantes colegas.

### **Atividade: Workshop de Primeiros Socorros**

No seguimento do trabalho realizado sobre os Bombeiros Municipais, os alunos demonstraram interesse em saber mais sobre a ação dos bombeiros em caso de urgência. Desta forma, e com o auxílio uma Encarregada de Educação, surge a oportunidade de realizar um workshop de primeiros socorros, aberto à família e à comunidade escolar, pois este tema é uma mais-valia para a formação pessoal de cada um.

Assim, tivemos a oportunidade de ter, na sala de aula, dois bombeiros da corporação dos Bombeiros Municipais da Lousã, que fizeram uma breve apresentação de PowerPoint sobre o seu trabalho e o funcionamento do Instituto Nacional de Emergência Médica (INEM), bem como uma demonstração prática de como agir em caso de engasgamento (em crianças e adultos) e/ou paragem cardiorrespiratória (anexo 9).

### **Atividade: Apresentação/Divulgação dos trabalhos desenvolvidos**

No culminar do projeto desenvolvido pelos alunos, surge, da parte dos mesmos, a necessidade de apresentar aos colegas e aos pais/Encarregados de Educação, os resultados obtidos com as pesquisas e os trabalhos realizados. Assim, no dia 4 de fevereiro, substituímos as atividades letivas pela apresentação dos trabalhos finais (anexo 10), convidando os familiares a assistir à mesma.

De salientar que, para além de todas as atividades realizadas pelos grupos de trabalho, a apresentação final de cada um, foi da total responsabilidade do mesmo, sendo o nosso papel, apenas, o de orientador no que respeita à organização e gestão do tempo. Tomamos como exemplo, o facto de um dos grupos ter, para além da sua apresentação PowerPoint, dois convidados da instituição, que puderam partilhar experiências e vivências do seu papel na instituição.