

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

**Mestrado em: Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico**

**Relatório Final:**

**Passo a Passo,**

**Construindo um futuro...**

Susana Cristina Simões Sequeira

2013



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

**Mestrado em: Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico**

**Relatório Final:**

**Passo a Passo,**

**Construindo um futuro...**

**Susana Cristina Simões Sequeira**

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera Do  
Vale e do Mestre Philippe Loff

Abril de 2013



## **Agradecimentos**

Este relatório, bem como todo o meu percurso até este momento, foi efetuado com o apoio de diversas pessoas que estiveram sempre ao meu lado.

Assim, agradeço aos meus pais, que sempre acreditaram na minha força e empenho e sempre me deram o apoio necessário para poder vencer, e restante família que me deu incentivou a lutar até ao fim do meu percurso.

Agradeço também especialmente às minhas amigas e amigos pelo apoio demonstrado ao longo da licenciatura e do mestrado, por terem acreditado em mim e me terem dado força para chegar ao fim de mais uma etapa da minha vida, acreditando sempre que eu era capaz.

Muito importantes também foram a Professora Doutora Vera do Vale, a Professora Doutora Ana Coelho e o Mestre Philippe Loff que me ajudaram a construir o conhecimento que tenho hoje e a evoluir, por tudo isto o meu muito obrigado.

Por fim e não menos importante agradeço às educadoras e professoras cooperantes, por terem contribuído tanto para a minha evolução, estando sempre disponíveis para me auxiliar em tudo o que precisei.

À minha tia Manuela, à minha avó Luísa e ao meu avô Fernando, um grande muito obrigado por terem acompanhado o meu crescimento e me terem ensinado tanto ao longo das suas vidas e, embora já não possam assistir à concretização deste sonho, foi a neles que procurei forças para levar este percurso até ao fim.

A todas as pessoas que não foram mencionadas, agradeço o apoio e o carinho que sempre fui recebendo.



## **Relatório Final: Passo a Passo, construindo um futuro...**

**Resumo:** O presente relatório final representa o meu percurso formativo ao longo dos estágios realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Uma vez que pretendo, ao longo da minha vida, desenvolver a minha prática profissional alicerçando as crianças na construção das suas aprendizagens e na formação da sua personalidade, reflito neste relatório sobre algumas experiências mais significativas que vivenciei, quer ao nível da Educação Pré-Escolar, quer ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo deste relatório irei abordar uma caracterização de cada um dos centros de estágio em que fui inserida, bem como, reflexões sobre a pedagogia de projeto, o desenvolvimento emocional da criança, a importância da Literatura Infantil no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a importância dos procedimentos experimentais e o papel das tecnologias no ensino. Este relatório insere ainda uma investigação que pretende responder à questão “Será que as imagens do manual escolar de Estudo do Meio, “Projeto Desafios”, da editora Santillana, responde aos critérios de interculturalidade tal como definidos no programa oficial?”.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo Ensino Básico; emoções; pedagogia de projeto; literatura infantil; procedimentos experimentais; tecnologia.

**Abstract:** The following report represents my training path during the internships performed under the Master's Degree in Early Childhood Education and Primary School.

Since I intend, during my life, to develop my professional practice promoting children to build their learning and shaping their personality, I present on this report about some of my most significant experiences I've lived, both at Pre-School Education level and the 1st Cycle of Primary School.

During this report, I'll approach a description of each Internship I was insterted to, as well as a reflexion on the project's pedagogy, the emotional development of children, the significance of Pre-School Children's Literature and experimental procedures, and the role of technology in education. This report also enters a research that aims to answer the question "Will the images presentes in the school book from the Estudos do Meio subject, "Projecto Desafios", from Santillana publisher, meets the criteria of interculturality as defined in the official program?".

**Key-words:** Pre-School Education; 1st Cycle of Primary School; emotions, project's pedagogy; children's literature; experimental procedures; technology.

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	9
PARTE 1 – OS PRIMEIROS PASSOS .....	13
Secção A – Educação Pré-Escolar.....	15
Capítulo 1. O meu estágio.....	15
Capítulo 2. Por onde fui caminhando.....	20
2.1. – Caraterização da instituição.....	20
2.2. – Projeto Educativo.....	21
2.3. – Caraterização do grupo.....	22
2.4. – Metodologia utilizada .....	23
2.5. – Organização do espaço.....	25
2.6. – Organização do tempo.....	27
Secção B – 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	28
Capítulo 3. Uma viagem pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	28
Capítulo 4. Um novo sítio para caminhar.....	29
4.1. – Caracterização da instituição.....	30
4.1.1. – Caraterização do agrupamento.....	30
4.1.2. – Estrutura de gestão pedagógica.....	30
4.2. – Projeto Educativo .....	31
4.2.1. – Associação de pais.....	31

4.2.2. – Protocolos e parcerias.....	31
4.2.3. – Divulgação.....	31
4.2.4. – Avaliação.....	32
4.3. – Plano Anual de Atividades.....	32
4.4. – Atividades de enriquecimento curricular.....	33
4.5. – Caraterização da escola.....	34
4.6. – Caraterização da turma.....	34
<b>PARTE II - PASSANDO POR ALGUMAS EXPERIÊNCIAS.....</b>	<b>37</b>
Capítulo 5. Construindo um projeto.....	39
Capítulo 6. A criança em desenvolvimento.....	46
Capítulo 7. Procedimentos experimentais.....	51
Capítulo 8. Tecnologia no ensino.....	56
Capítulo 9. A importância da literatura .....	61
Capítulo 10. Investigação: Imagens do manual de Estudo do Meio .....	67
10.1. – Fundamentação teórica .....	67
10.2. – Papel das imagens nos manuais escolares.....	69
10.3. – Diversidade de imagens no manual adotado.....	71
10.4. – Análise do manual .....	71
10.5 – Conclusões do estudo.....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>

BIBLIOGRAFIA.....	83
ANEXOS.....	89
APÊNDICES.....	93

## **Abreviaturas**

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

## **INTRODUÇÃO**



O presente relatório surge no âmbito das unidades curriculares Prática Educativa I e Prática Educativa II, inseridas do Mestrado em Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento diz respeito aos dois estágios realizados ao longo do referido mestrado, sendo que o primeiro foi realizado em educação pré-escolar e o segundo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A realização deste documento, bem como a componente de estágio contaram com a supervisão e orientação da Professora Doutora Vera do Vale e do Mestre Philippe Loff.

Este relatório surge no culminar de um longo percurso formativo, que tem como base a licenciatura em Educação Básica e posterior mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha desta área de formação tem como origem o grande desejo de seguir a docência como percurso profissional e, como tal, todo o caminho percorrido até ao momento foi feito com muita determinação e vontade de evoluir, aproveitando todas as oportunidades que foram surgindo para enriquecer a minha formação. Visto ser a docência uma área tão exigente, foi com determinação que me esforcei para adquirir as aprendizagens necessárias com vista a tornar-me uma boa profissional, capaz de aceder às necessidades de cada criança e de ultrapassar as dificuldades que certamente surgirão no meu percurso profissional.

“Passo a Passo, construindo um futuro...” foi o título que achei pertinente atribuir a este relatório, visto que, na minha opinião, todos os percursos se deverão construir “passo a passo”, acrescentando sempre novas aprendizagens à nossa formação e sedimentando as anteriores. Assim como, enquanto crianças, aprendemos a andar dando pequenos passos, avançando lentamente e aprendendo com a experiência, considero que a minha formação foi realizada de igual modo, efetuando sempre novas

aprendizagens, consolidando as anteriores e aprendendo com cada experiência que vivenciei.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes distintas, sendo que na primeira pode ler-se uma contextualização dos dois estágios efetuados, bem como a caracterização das duas instituições nas quais os mesmos foram realizados. Quanto à segunda parte, esta contém duas experiências-chave relativas ao pré-escolar, sobre a pedagogia de projeto e o desenvolvimento emocional da criança e outras duas relacionadas com o 1.º ciclo acerca da importância dos procedimentos experimentais e a importância das tecnologias no ensino. Neste relatório pode ainda encontrar-se uma experiência-chave de interligação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo referente à importância da literatura infantil e também uma investigação que se desenvolveu com vista a responder à questão: Será que as imagens do manual escolar de Estudo do Meio, “Projeto Desafios”, da editora Santillana, respondem aos critérios de interculturalidade tal como definidos no programa oficial?”.

Em suma, pretendo que este relatório seja um reflexo da minha prática pedagógica, no qual se encontram espelhadas algumas experiências que vivenciei, estratégias a que recorri, que me ajudaram a alcançar os meus objetivos, medos e desafios que superei e conclusões que obtive após o término deste percurso.

## **PARTE I – OS PRIMEIROS PASSOS**



## **Secção A – Educação Pré-Escolar**

### **Capítulo 1. O meu estágio**

Ainda antes de iniciar o meu estágio, estipulei alguns objetivos que pretendia ver cumpridos no fim do mesmo. Para mim, era fundamental que, ao longo desta experiência, eu fosse capaz de desenvolver estratégias de gestão de grupo e de tempo, proporcionar às crianças novas experiências enriquecedoras, tanto para elas como para mim, poder apoiar o grupo para que cada criança pudesse levar a cabo as tarefas a que se propunha e que, assim, construísse o seu próprio conhecimento. Tinha também como objetivo ser capaz de conhecer cada criança, individualmente, de forma a perceber quais as suas necessidades individuais e poder satisfazê-las, bem como tornar-me uma profissional competente e com algumas novas experiências, que me permitam crescer na minha formação. Findo o meu estágio, é com grande satisfação que vejo os meus objetivos cumpridos, embora tenha tido algumas dificuldades iniciais, a verdade é que, na minha opinião este estágio me permitiu evoluir no meu processo de formação.

Um dos aspetos que eu tentei perceber, desde o início, foi a forma de funcionamento da instituição na qual eu estava inserida ao nível da organização do ambiente educativo. Visto que este é, no meu ponto de vista, um fator fundamental para o desenvolvimento das crianças, baseei-me nas Orientações Curriculares para a Educação de Pré-escolar, de forma a tentar perceber se o ambiente educativo daquela instituição estava de acordo com o que o referido documento prevê. Ao estudar atentamente as OCEPE, percebi que em qualquer jardim-de-infância é fundamental que exista uma grande preocupação com a organização do ambiente educativo.

Esta organização deve ser pensada de forma a gerar um ambiente que promova e facilite o desenvolvimento das crianças, tal como podemos encontrar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME/DEB, 1997, p. 31). Deverá permitir diferentes interações entre crianças e crianças e adultos para que estas aprendam a conviver e a respeitar quem as rodeia. É muito importante, também, que seja conferida à criança a possibilidade de lidar com o meio social envolvente. A sociedade que envolve cada indivíduo tem um papel muito importante no seu desenvolvimento pois ajudá-lo-á a descobrir qual o seu papel no seio da mesma. Desta forma, se o educador conhecer a criança, bem como as interações que ela estabelece e a sociedade em que está inserida, tem mais facilidade em ajustar o ambiente às necessidades de cada uma.

Para que o ambiente educativo seja organizado, de acordo com as necessidades individuais de cada elemento do grupo, é importante ter em conta diversos fatores como a organização do mesmo, do tempo e do espaço.

Em relação à organização do grupo, o educador deve ajudar a criança a tomar consciência de que pertence ao mesmo e, entre algumas estratégias, o educador pode apoiar-se um pouco nos quadros de presenças e de tarefas e nas conversas em grande grupo. O funcionamento deste depende sempre de muitos fatores como, por exemplo, as características individuais de cada criança, a quantidade de crianças do grupo, a sua forma de interação, entre outros. O grupo pode funcionar de forma diferente dependendo se é heterogéneo ou homogéneo a nível de idades. Pois, se por um lado crianças com idades iguais podem encontrar-se num mesmo nível de

desenvolvimento, por outro, a diversidade de idades pode desenvolver algumas características, como o espírito de ajuda, bem como facilitar o próprio desenvolvimento das suas aprendizagens. Outra situação facilitadora deste desenvolvimento é a elaboração de trabalhos de grupo, ou simplesmente a pares, para que haja confronto de ideias e interação por parte das crianças com os colegas.

Para que a convivência entre o grupo e do grupo com a educadora aconteça de forma positiva e produtiva é importante que sejam estabelecidas regras, desde o início do ano, e que estas sejam cumpridas. Estas regras só funcionam realmente se forem elaboradas em conjunto com as crianças, de forma democrática. Mesmo com o cumprimento de regras, naturalmente, vão sempre surgindo conflitos e, nesse caso, a educadora deve permitir que as crianças resolvam os seus próprios problemas e que negociem entre si, intervindo apenas se necessário. A organização democrática do grupo, além de ser fundamental para a formação pessoal e social de cada criança, torna-se também importante na construção de outros conhecimentos. Esta organização democrática prevê que a criança participe de forma ativa quer no planeamento quer na avaliação das atividades. Assim, cada elemento do grupo terá noção do que vai fazer e, no fim de cada atividade, consegue perceber se esta correspondeu, ou não, às suas expectativas e o que poderá melhorar numa futura atividade do mesmo género.

Quanto à organização do espaço, segundo as OCEPE, os materiais existentes, bem como a sua disposição, condicionam o que as crianças podem ou não fazer. Inicialmente a educadora, em conjunto com as crianças, deve organizar o espaço de forma que pense ser produtivo, contudo, com o decorrer do tempo este espaço deve ser ajustado às novas

necessidades das mesmas. É importante que o espaço vá sofrendo alterações e que crie constantes desafios para cada elemento do grupo. Os materiais que serão utilizados pelas crianças devem estar sempre ao seu alcance, para que estas possam ser autónomas na realização das suas tarefas, não dependendo sempre de um adulto para a execução das mesmas. Também o espaço exterior deve ser cuidadosamente organizado, sendo este promotor de muita brincadeira, exploração e construção de conhecimento. Em suma, no que diz respeito à organização do espaço, a educadora não deve cingir-se à sala, nem sequer ao espaço exterior da instituição, é fundamental que saiba proporcionar às crianças diferentes espaços para estas explorarem, dentro e fora da instituição e que lhes ponha à disposição um diferente leque de materiais.

Outro aspeto importante na organização do ambiente educativo é a organização do tempo. De acordo com as OCEPE esta gestão deve ser, tanto quanto possível, flexível acabando sempre por haver momentos que se repetem diariamente, como é o caso dos momentos de alimentação e higiene. É importante que exista uma rotina estabelecida na instituição que dê estabilidade e autonomia às crianças. Nesta rotina existem elementos que dificilmente são alterados, tal como foi referido anteriormente, contudo, tudo o resto pode e deve estar sujeito a modificações de acordo com a proposta da educadora ou das crianças.

Existe ainda a organização do meio institucional. Este pretende que as educadoras consigam tirar o melhor proveito possível dos recursos materiais e humanos de que dispõem, bem como assegurar a continuidade educativa. Esta organização presume que exista um grande trabalho de equipa e, tal como é referido nas OCEPE, deverá ser o diretor pedagógico de cada instituição a definir os momentos de trabalho em equipa. Esta

referida equipa não diz respeito apenas aos educadores e professores, englobando também psicólogos, professores de ensino especial, entre outros profissionais que possam contribuir com a sua formação para uma melhor prática educativa.

Finda esta compreensão da importância de um ambiente educativo organizado pude observar que a instituição onde realizei o meu estágio tinha em conta todos os aspetos acima referidos, estando organizada com vista ao sucesso das suas crianças. Ao nível da organização do tempo, esta é bastante flexível, sendo sempre ajustada pela educadora e pelas crianças, ainda assim existe uma tabela com a rotina diária, que serve para orientar o grupo e estabelecer a rotina necessária. Apenas ao nível da organização do espaço verifiquei que poderia existir alguns ajustes, pois na minha opinião a disposição da sala não era a mais produtiva e alguns materiais poderiam estar mais ao alcance das crianças. Sendo esses aspetos melhorados, a instituição tem tudo para proporcionar o melhor desenvolvimento às suas crianças.

## **Capítulo 2. Por onde fui caminhando**

### **2.1 - Caracterização da instituição**

A instituição onde realizei o meu estágio é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e localiza-se no Distrito de Coimbra. Esta instituição promove a cooperação com as famílias e com a comunidade dado que acredita que, desta forma, o ambiente educativo da criança fica muito mais enriquecido e estimulante. Promove também a igualdade de oportunidades entre as crianças e pretende fornecer-lhes um ambiente educativo acolhedor, seguro e alegre. A instituição em causa é constituída por berçário, creche e pré-escolar tendo ainda a Componente de Apoio à Família.

Para a construção do currículo, a equipa educativa desta instituição baseia-se fundamentalmente na Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/DEB, 1997), de forma a promover a construção de aprendizagens significativas por parte de cada criança.

Em relação à Creche, esta é constituída pelo berçário, pela sala de 1 ano e pela sala dos dois anos, contendo na totalidade 34 crianças. Quanto ao jardim-de-infância, este é constituído por duas salas, sendo elas, a Sala Magia e a Sala Fantasia. A primeira com um grupo de 3 e 4 anos e a segunda com um grupo de 4 e 5 anos.

O edifício desta instituição foi construído de raiz para o efeito e dispõe de um berçário, quatro salas de atividades, um gabinete de educadoras, duas salas de isolamento, um salão polivalente, duas casas de banho para crianças, uma casa de banho para adultos e outra equipada para deficientes,

duas salas de arrumação, dois refeitórios, uma cozinha, uma despensa, uma lavandaria e espaço ao ar livre em redor da instituição.

As salas encontram-se equipadas com mesas e cadeiras, adequadas às necessidades das crianças, os armários e estantes estão dispostos de forma acessível a todos, bem como os jogos e os materiais de desgaste. O salão polivalente está equipado com uma televisão, com materiais utilizados na expressão motora, um DVD, um rádio e um pequeno sofá.

Quanto aos recursos humanos, a equipa técnica, deste jardim-de-infância, é constituída por quatro educadoras, uma delas também coordenadora, cinco auxiliares de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, duas auxiliares de serviços gerais e uma assistente social a tempo parcial.

## **2.2 - Projeto Educativo**

O projeto educativo que foi desenvolvido ao longo deste ano letivo denominou-se “Caminhando pelo deserto...”. Este projeto surgiu para dar continuidade ao projeto que vinha a ser desenvolvido já do ano anterior. O projeto educativo inicial chamava-se “Vamos conhecer os outros” e pretendia promover o conhecimento de outros países e de outras culturas. No ano passado, de acordo com este projeto, as crianças conheceram algumas características da cultura mexicana e francesa, bem como outros aspetos dos próprios países e ainda alguns países africanos. Este ano, como o grupo manteve muitas crianças do ano anterior, estas demonstraram curiosidade em conhecer mais alguns países, inclusive os países árabes. Desta forma, decidiu-se dar continuidade ao projeto, dando-lhe o nome

que já referi anteriormente, “Caminhando pelo deserto...”. A par deste projeto foram também realizados dois miniprojectos sendo eles “O mar” e “A semana dos artistas”. Os miniprojectos anteriormente referidos debruçaram-se, principalmente, sobre a área da Expressão e Comunicação.

Tanto o projeto educativo, como os miniprojectos foram desenvolvidos pelas crianças, com o apoio da educadora e em cooperação com as famílias. As crianças levavam constantemente livros sobre os temas, para a instituição, e partilhavam-nos com os colegas, partilhando também novos conhecimentos. As famílias foram sempre envolvidas, participando com materiais, com a sua presença, bem como com sugestões.

Ao longo da realização do projeto, bem como dos miniprojetos, foi sempre solicitado às famílias que, dentro das suas possibilidades, contribuíssem com alguns materiais, ao que estas acederam sempre muito prontamente. Também no momento da divulgação do projeto, as famílias fizeram questão de estar presentes e apreciar todo o trabalho desenvolvido.

### **2.3 - Caracterização do grupo**

O grupo, da sala na qual estagiei, é constituído por vinte e três crianças. Existem dez crianças do sexo masculino e treze crianças do sexo feminino, que apresentam idades compreendidas entre os três e os quatro anos, mais concretamente onze crianças de três anos e doze de quatro anos. Um dos critérios de escolha foi que fizessem três anos até Dezembro de 2011 ou quatro anos também até à mesma data.

De forma geral, este é um grupo muito animado, explorador, curioso, que interage bem entre si. As crianças, embora tenham preferência em brincar

com alguns colegas, dão-se todas bem umas com as outras e estão habituadas a partilhar objetos que levam de casa, bem como os da instituição. A relação estabelecida com a equipa educativa é também muito positiva. Grande parte das crianças tem muita facilidade em comunicar e demonstram muita confiança. Normalmente, cumprem as regras que foram por eles estipuladas, em conjunto com a educadora. As rotinas diárias estão bem interiorizadas por estas crianças, que sabem o que devem fazer em cada momento do dia.

O grupo gosta muito de realizar atividades de expressão plástica, bem como de ouvir histórias áudio e de contar as próprias histórias. Por norma, existe sempre uma criança que leva um objeto para a instituição para mostrar aos colegas, que gostam de ver, de ouvir a explicação do colega e de explorar.

#### **2.4 - Metodologia utilizada**

O Jardim-de-Infância efetua o seu trabalho pedagógico baseando-se em duas metodologias, a Pedagogia de Projeto e o Movimento Escola Moderna. Esta informação consta do Projeto Educativo, contudo pode verificar que, na realidade, estas duas metodologias estão bem presentes na prática das educadoras. Estas duas metodologias satisfazem as exigências da equipa educativa desta instituição, visto que esta quer desenvolver o seu trabalho com base na autonomia da criança. Segundo as OCEPE, “Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens” (ME/DEB, 1997 p. 19). Assim, cada criança é um ser individual, com características próprias, um ambiente familiar específico e que está inserida num

determinado ambiente, como tal é um ser único, com necessidades particulares. Desta forma, esta instituição, através das suas metodologias, pretende proporcionar a cada criança um espaço para que esta se desenvolva de acordo com as suas necessidades, um espaço de harmonia, brincadeira, diversão e construção de conhecimento.

Estas metodologias requerem a predisposição das educadoras para que apoiem as crianças e as orientem no seu processo de construção de conhecimento, gerindo o grupo e ajudando-o a tornar o conhecimento individual no conhecimento de todos. Para conseguir pôr em prática estas metodologias é fundamental que a educadora da sala tenha capacidade de ouvir as crianças, aceitar as suas sugestões e orientá-las na procura dos conhecimentos que pretendem adquirir.

No caso específico da minha educadora cooperante, esta demonstrou estar à vontade com as referidas metodologias. Desta forma, a educadora, teve sempre a preocupação de atender às necessidades específicas de cada criança, dando sempre autonomia ao grupo para que este pudesse expressar as suas vontades e motivações. A educadora cooperante sempre nos transmitiu que o importante é que cada criança realize as tarefas que deseja e que comunique os seus resultados e aprendizagens ao grupo. Esta educadora teve sempre a preocupação de permitir que as crianças realizassem os seus trabalhos da melhor forma que conseguissem, não sendo ela a realizá-los por eles.

Este Jardim-de-infância, segue assim a sua prática educativa recorrendo à colaboração dos pais e da comunidade envolvente.

## **2.5 - Organização do espaço**

A organização do espaço, neste jardim-de-infância é flexível e pretende ir ao encontro das necessidades de cada criança. Como tal, embora inicialmente exista uma estrutura pré-definida, esta vai variando ao longo do ano, de acordo com as necessidades e exigências das crianças.

A sala de atividades encontra-se dividida em diversas áreas, sendo elas a área do jogo simbólico, representada pela casinha, a área da expressão plástica, a área da biblioteca, a área da experimentação e da matemática, representada pelos jogos de mesa, a área das construções e o tapete. Esta última área é destinada, principalmente, à comunicação entre as crianças e com a educadora, ao planeamento de atividades e projetos, à avaliação e à discussão de ideias. Estas áreas, na minha opinião, deveriam encontrar-se divididas entre si para que não surgisse demasiada confusão entre elas, para que os materiais não passassem de umas para as outras e para que cada criança tivesse noção de que área está a utilizar e da organização que necessita para frequentar a mesma, cumprindo as regras. Contudo na realidade não existe esta separação, estando todas estas áreas ao lado umas das outras e acabando por se misturar um pouco. Existem também vários espaços para a exposição de trabalhos e de informações.

Os materiais existentes na sala estão, na sua maioria, à disposição do grupo. Embora alguns materiais se encontrem numa outra sala, a educadora tem o cuidado de, sempre que solicitado, ir buscar o que for necessário. Segundo as Orientações Curriculares para o Pré-escolar, “O educador define prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico,

tendo em conta critérios de qualidade”, (ME/DEB, 1997, p. 38). Desta forma, a educadora, sempre que possível coloca novos materiais na sala.

Na sala, estão afixados alguns instrumentos de regulação, sendo eles o quadro de presenças, o quadro de tempo, o quadro de aniversários. Estes instrumentos têm um papel muito importante na organização diária das crianças, na sua noção de pertença a um grupo e de democracia, pois tal como é referido nas OCEPE, “Alguns instrumentos frequentes em jardins-de-infância – quadros de presenças, quadros de tarefas e outros – podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro”, (ME/DEB, 1997, p. 36). Existe também um local definido para a colocação dos portfólios individuais de cada criança. Importa referir que, na sala de atividades, estão também afixadas as regras que foram definidas pelas crianças em conjunto com a educadora.

O grupo, para além da sala de atividades, utiliza também o espaço exterior onde têm alguns materiais com os quais podem brincar, bem como todas as potencialidades que o ambiente exterior tem para oferecer, pois tal como podemos ler na OCEPE “O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (ME/DEB, 1997, p. 39).

É utilizada também, pelas crianças, a sala polivalente, onde existe uma televisão, um DVD, um sofá e um tapete para que estas se possam sentar. Nesta sala encontra-se ainda um armário que contém diferentes matérias, com vista à utilização nas atividades de expressão motora.

## **2.6 - Organização do tempo**

“O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (ME/DEB, 1997, pág. 40). Desta forma, a gestão do tempo neste jardim-de-infância faz-se de forma flexível, deixando que as crianças, em conjunto com a educadora, adequem as suas práticas ao tempo disponível. Contudo, é necessário que exista uma rotina diária (anexo 1) para que as crianças se sintam seguras e saibam gerir o seu tempo. Esta rotina é pautada por momentos que se repetem diariamente, os quais não podem ser ignorados. De manhã, existe um momento de reunião do grande grupo no qual se canta a música dos bons dias, as crianças podem contar as suas novidades e conversam sobre o que se vai fazer ao longo da manhã. Normalmente, após esta conversa iniciam-se atividades orientadas, que se estendem ao longo da manhã. Da parte da tarde, por norma decorrem atividades de brincadeira livre, no interior ou no exterior da sala, contam-se histórias e marcam-se presenças. Momentos como as horas das refeições (almoço e lanche) e de higiene são mantidos regularmente, decorrendo de forma organizada.

## **Secção B – 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **Capítulo 3. Uma viagem pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a partir dos seis anos de idade as crianças entram no regime de escolaridade obrigatória. Como tal, nesta idade, estas iniciam a sua escolaridade ingressando no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O 1.º Ciclo do Ensino Básico divide-se em quatro anos de ensino e está organizado segundo as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (artísticas e físico-motoras). Para que os objetivos de cada área disciplinar sejam cumpridos, existem documentos orientadores para os professores, sendo estes homologados pelo Ministério da Educação, tal como referido no Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho.

Até ao ano de 2011, os professores tinham como documento orientador o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Contudo, em 2011, o Despacho nº 17169/2011 determinou que, a partir da data estabelecida, os documentos orientadores para cada disciplina passariam a ser os programas oficiais de cada uma, bem como as metas de aprendizagem. Estas referidas metas têm como função esclarecer quais os conteúdos, presentes no programa, que devem ser prioritários, bem como os conhecimentos e as capacidades que os alunos devem desenvolver nos diferentes anos de escolaridade.

Após esta breve resenha a cerca do 1.º Ciclo do Ensino Básico, penso que será pertinente descrever um pouco a minha experiência neste ciclo de ensino. Antes de iniciar o meu estágio, surgiram algumas dúvidas. Contudo, as duas primeiras semanas foram meramente de observação e

permitiram-me perceber algumas estratégias utilizadas pela professora, bem como quais as rotinas estabelecidas na turma e as regras definidas. Com o término das duas semanas iniciais de observação, iniciei a minha prática educativa com o primeiro ciclo. A professora, ao longo do estágio, foi indicando os tópicos que eu e as minhas colegas tínhamos que trabalhar com a turma e, em conjunto, fomos planificando e arranjando estratégias para trabalhar cada um dos conteúdos. A nossa prioridade foi sempre dinamizar ao máximo as atividades que proponhamos aos alunos e criar formas diferentes de lecionar os vários conteúdos, de modo a adequar estratégias ao nível de aprendizagem e às necessidades de cada criança. Ao longo do estágio realizámos diversas experiências com a turma, recorremos muito frequentemente ao quadro interativo, realizámos alguns jogos e utilizámos também materiais manipulativos. Os alunos foram respondendo muito bem às estratégias anteriormente referidas e demonstravam vontade em continuar a utilizar os recursos usados até então.

Para conseguirmos obter um bom nível de empenho por parte dos alunos, bem como um comportamento adequado dentro da sala de aula, adotámos uma tabela de comportamento, na qual, no fim de cada dia a própria criança colocava a informação acerca do seu comportamento. Na minha opinião, esta estratégia funcionou muito bem, uma vez que, na sua maioria os alunos eram conscientes na avaliação do seu comportamento, pois sabiam dizer como tinha sido a sua conduta ao longo do dia e o que teriam que alterar. Foi notório que, de dia para dia, as crianças tentavam comportar-se cada vez melhor e preocupavam-se em corrigir as atitudes menos corretas.

## **Capítulo 4 – Um novo sítio para caminhar**

### **4.1. - Caracterização da instituição**

#### **4.1.1. - Caraterização do Agrupamento**

A instituição onde realizei o meu estágio é uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se encontra inserida num agrupamento de escolas. O referido agrupamento é constituído pela Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos (Escola Sede), cinco escolas do 1.º ciclo e dois Jardins-de-infância. As escolas estão localizadas na cidade de Coimbra. As instituições referidas anteriormente apresentam diferenças ao nível da qualidade dos edifícios, da quantidade e qualidade dos equipamentos, bem como da segurança.

#### **4.1.2. - Estrutura de Gestão Pedagógica**

O Conselho Pedagógico define os critérios gerais para a organização do ano letivo. Em relação ao 1.º ciclo, orientam o regime de funcionamento, horários, atividades de enriquecimento curricular e componente de apoio à família.

No sentido de apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem, têm-se implementado outras medidas da responsabilidade da escola e consignadas nos Planos de Recuperação e de Acompanhamento, para além das aulas de apoio por níveis (Apoio ao Estudo).

## **4.2. - Projeto Educativo**

### **4.2.1. - Associação de Pais e Encarregados de Educação**

O Agrupamento possui Associações de Pais e Encarregados de Educação, que têm colaborado com uma cooperação dinâmica.

A sua colaboração assídua e regular é notável, quer no Conselho Pedagógico, quer na Assembleia de Escola /Conselho Geral.

Também, através dos contactos semanais com os professores (Titulares de turma, Diretores de Turma), se tem vindo a destacar a participação dos pais na vida escolar dos seus educandos.

No decorrer do ano letivo, são realizadas três reuniões entre a Direção e os Representantes dos Encarregados de Educação, a fim de serem debatidos problemas inerentes à Escola, assim como uma reunião mensal entre a Direção Executiva e a Direção da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

### **4.2.2. - Protocolos e Parcerias**

O Agrupamento está bem integrado na cidade de Coimbra, devido ao vasto leque de protocolos e parcerias que estabelece com diferentes instituições como Faculdades, Escolas Superiores, Hospitais e diferentes Associações.

### **4.2.3. - Divulgação**

O Projeto Educativo é o documento que constitui o referencial orientador de coerência e unidade educativa, implicando na sua consecução toda a comunidade, devendo por isso, depois de aprovado em reunião de Conselho Geral, ser divulgado por toda a comunidade educativa, na página eletrónica do Agrupamento, ser dado a conhecer aos Encarregados de

Educação na 1.<sup>a</sup> Reunião e os seus objetivos serem tratados com os alunos nas aulas de Formação Cívica.

#### **4.2.4. - Avaliação**

Para que a avaliação sirva de orientação para a política do Agrupamento, deverá ser objeto de análise, debate, reflexão e registo. No término de cada ano letivo, é realizado um relatório final.

A eficiência do projeto é avaliada a dois níveis distintos: avaliação quantitativa, baseada na análise dos dados estatísticos e avaliação qualitativa, baseada na análise e reflexão quanto à eficácia das estratégias adotadas para a consecução dos objetivos, bem como nos constrangimentos encontrados.

Esta avaliação do projeto é acompanhada por uma equipa constituída no âmbito do Conselho Pedagógico e Conselho Geral.

#### **4.3. - Plano Anual de Atividades**

No que diz respeito ao plano anual de atividade, este tem como objetivo a organização e o complemento curricular (departamentos, grupos disciplinares, escolas de 1.º ciclo e jardins de infância).

Neste plano, estão integradas atividades no âmbito da organização pedagógica, áreas disciplinares e direção de turma, sendo portanto, da responsabilidade dos Departamentos, Grupos Disciplinares, Direções de Turma, Conselhos de Turma, Conselho Pedagógico e Direção Executiva. Neste plano, é proposto melhorar o processo de ensino / aprendizagem, fazer a articulação vertical e horizontal dos conteúdos de ensino,

desenvolver atividades integradoras do saber, valorizar a Língua Portuguesa como património nacional e veículo de todos os saberes, promover o trabalho de colaboração entre professores dos vários departamentos e diferentes ciclos, fomentar a participação dos alunos na vida escolar, desenvolver a autonomia, a confiança e o respeito pelos outros, fomentar a responsabilidade dos alunos perante os seus direitos, deveres e liberdades.

Quanto à avaliação deste Plano, é realizado um acompanhamento ao longo do ano, pelas Coordenadoras de Departamento, pela equipa do PAA e Conselho Pedagógico.

A avaliação é efetuada no final de cada período, pelos responsáveis das atividades, em grelha própria, e, no final do ano letivo, pela equipa que coordena o projeto e Conselho Pedagógico.

Na avaliação, é tido em conta o grau de consecução das atividades planificadas, a articulação com o Projeto Educativo e o Projeto Curricular do Agrupamento e ainda o empenho/participação na procura da melhoria da qualidade e satisfação da comunidade envolvente.

#### **4.4. - Atividades de Enriquecimento Curricular**

Todas as escolas do 1.º ciclo deste agrupamento de Escolas oferecem aos seus alunos duas horas diárias de Atividades de Enriquecimento Curricular, como define o Despacho nº 13559, de 28 de junho. Contudo, surgem sempre algumas dificuldades para a implementação destas atividades, como a falta de espaços e a falta de pessoal não docente. Com o apoio de todos os parceiros da Comunidade Educativa envolvidos,

associações de pais, autarquia e outras instituições, estas dificuldades foram possíveis de ultrapassar.

Os professores titulares de turma têm a responsabilidade da supervisão pedagógica das atividades e o Apoio ao Estudo.

#### **4.5. - Caracterização da Escola**

A Escola Básica do 1.º Ciclo, na qual realizei o meu estágio, está integrada num Agrupamento de Escolas, desde julho de 2003.

Esta encontra-se situada na cidade de Coimbra, muito próximo da Escola Sede e relativamente perto da maioria das Escolas que constituem o Agrupamento.

No edifício desta escola, podemos encontrar onze salas de aula, algumas salas destinadas à Expressão Plástica, aos arrumos e gabinetes, um Salão Polivalente, onde funciona o ATL, cantina, Sala de Informática, Salas de Expressões e Biblioteca. Além disto, tem ainda um recreio enorme, onde as crianças podem brincar à vontade.

A entidade promotora das Atividades de Enriquecimento Curricular é a Cáritas, que fornece as refeições servidas aos alunos, realizadas no agrupamento, e acompanha também os alunos em ATL.

#### **4.6. - Caracterização da turma**

A minha prática pedagógica foi desenvolvida numa turma de 2.º ano, constituída por vinte e quatro alunos, sendo doze rapazes e doze raparigas.

Estas crianças são todas de nacionalidade portuguesa, no entanto, existe um aluno de etnia cigana. Contudo, foi-nos informado pela professora que o mesmo vive apenas com a mãe e a sua educação é realizada fora dos parâmetros habituais da sua cultura. Na escola, este menino não é excluído por parte dos colegas e o mesmo integra-se naturalmente em qualquer experiência de aprendizagem.

Nesta turma, não existe nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais, ainda assim, destacam-se dois alunos com algumas dificuldades, na área de Português, estando a ser acompanhadas por uma professora de apoio, às segundas e quintas-feiras, das 11h às 12h30min.

É de notar que alguns alunos se destacam numa área específica, existindo assim o cuidado de criar alguns desafios para que estes não desmotivem, mas pelo contrário se sintam capazes de o ultrapassar.

Uma das dificuldades encontradas foi ao nível da produção de escrita, não só na criação de frases, como também no ato de copiar do quadro, sempre que lhes é solicitado.

Relativamente ao comportamento, é uma turma razoável, não existindo situações muito problemáticas. Os alunos são muito participativos e interessados, nomeadamente, quando se recorre aos recursos didáticos disponíveis na sala (computador, projetor, quadro interativo, materiais manipuláveis de matemática), como também na realização de experiências.

Em relação às práticas da professora, esta tenta diversificar o material, consoante as diferentes circunstâncias e adaptar as suas estratégias às necessidades e interesses das crianças.

Na escola, todas as turmas frequentam, num dia específico, a biblioteca onde são realizadas diversas atividades, dirigidas por uma professora responsável pela mesma. A turma com a qual realizei o meu estágio dirige-se a este espaço, às segundas-feiras, de quinze em quinze dias. Demonstram sempre grande satisfação quando chega a hora de ir até à biblioteca e uma vez lá, realizam-se atividades como, contar histórias, de diferentes formas, desde uma simples leitura até algo mais complexo, como a leitura da história recorrendo a máscaras que permitam representar cada uma das personagens. As histórias são sempre escolhidas de acordo com algum pormenor, como uma data que esteja para se festejar, ou algum acontecimento que tenha surgido na escola. E, para que os alunos percebam que os livros servem para muito mais do que apenas lê-los, após a leitura de cada história existem sempre atividades para se realizar, alusivas à mesma. Apesar do tempo destinado a esta tarefa não ser muito longo e passar com alguma rapidez, tudo é organizado de forma a permitir o melhor aproveitamento possível.

## **PARTE II – PASSANDO POR ALGUMAS EXPERIÊNCIAS**



## **Capítulo 5. Construindo um projeto**

Para a realização deste relatório, uma das experiências-chave que selecionei foi a minha experiência na metodologia de projeto. O motivo para eu escolher esta experiência relaciona-se com o facto de o centro de estágio, no qual estagiei, privilegiar a pedagogia de projeto. A instituição encontrava-se a desenvolver um projeto denominado “Caminhando pelo Deserto...”, no qual pretendia conhecer um pouco da cultura dos países árabes, bem como saber o que é um deserto e o que lá se pode encontrar. Desta forma, tive a oportunidade de, pela primeira vez, trabalhar com esta metodologia, perceber como ela funciona, quais os seus objetivos, vantagens e desvantagens.

Embora o meu estágio não tenha tido como objetivo a realização de um projeto, eu e a minha colega, fomos inseridas no que já estava a ser desenvolvido pela educadora, dando-nos esta a oportunidade de lhe dar continuidade e de realizar uma das suas fases, a divulgação. Assim, considero pertinente apresentar alguma fundamentação teórica sobre esta metodologia.

A pedagogia de projeto surge no início do séc. XX, a partir de pensadores como Dewey e Kilpatrick, e está ligada ao movimento da Escola Nova. Em Portugal, esta metodologia começou realmente a ser divulgada no final nos anos 70. Esta é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989:140). Esta pedagogia é completamente diferente da tradicional, na medida que se centra fundamentalmente na criança como construtor do seu

próprio saber. Na pedagogia de projeto parte-se da iniciativa das crianças e dos seus interesses. Pode surgir de um imprevisto, de um problema que aparece e que desperta a atenção do grupo. Esta metodologia caracteriza a criança como um ser autónomo e competente, capaz de construir o seu próprio conhecimento. O educador está incluído no projeto, na medida em que deve apoiá-lo e colaborar nas propostas das crianças. Um projeto deverá apenas englobar as crianças que quiserem participar nele, pois só assim terá interesse. As que não quiserem participar podem realizar outro projeto à parte. Contudo, os saberes adquiridos devem ser partilhados com todo o grupo, pois os saberes de uns podem também aumentar os saberes dos outros (ME/DEB, 1998).

Segundo Kilpatrick, a metodologia de projeto desenvolve-se em quatro fases, sendo elas, a definição do problema, a planificação e lançamento do trabalho, a execução e a avaliação/divulgação. Na primeira fase, as crianças deparam-se com um objeto novo ou com uma situação problema que querem explorar. Nesta altura, partilham, com o grupo, os saberes que possuem e o que gostavam mais de saber. Para organizar estas informações, a educadora pode ajudar a construir uma teia. Na planificação e lançamento do trabalho pretende-se que se defina o que se vai fazer, por onde se vai começar, que recursos são necessários e define-se a divisão de tarefas. O adulto pode intervir apresentando sugestões e orientando o grupo. A execução começa quando as crianças avançam para a pesquisa ou para as experiências que querem realizar. Nesta fase, é importante que se efetuem alguns registos e se organizem as informações recolhidas. Numa última fase, realiza-se uma síntese da informação recolhida e pode-se avançar para a divulgação (ME/DEB, 1998).

A organização do espaço, nesta pedagogia, não se resume à sala de atividades. As crianças devem ter possibilidades de explorar o espaço dentro e fora do jardim-de-infância, pois todo este é um espaço educativo. Existem áreas que devem estar presentes, como a da representação, a do jogo simbólico, a da leitura, a da expressão plástica, entre outras, que as crianças e a educadora achem necessárias. O material deve estar exposto na sala de forma acessível para as crianças, de forma a promover o trabalho autónomo (ME/DEB, 1998).

Quanto à organização do tempo, esta deve ser flexível, devendo haver momentos para trabalhar em grande grupo, pequeno grupo e até individualmente (ME/DEB, 1998).

Para que se perceba de que forma me inseri no projeto, acima referido, considero importante descrever, resumidamente, as três fases de estágio que desenvolvi.

1ª Fase - Observação do contexto educativo:

A primeira fase de estágio decorreu entre 11 e 27 de Abril e nesta tive a oportunidade de conhecer o projeto que estava a ser desenvolvido, conversámos com as crianças a fim de perceber o que tinha já sido feito e explorado e começámos a captar a atenção destas, bem como conquistar o seu respeito e confiança.

As crianças, em conjunto com a educadora, andavam a trabalhar no seu projeto e, ao longo desta fase, estas pintaram pirâmides com café. Pintaram também alguns exemplares de animais que existem no deserto, como camelos, escorpiões, dromedários e cobras. Estes animais foram colados num papel de cenário, onde, previamente, cada criança colou areia para

representar o deserto. O resultado final deste trabalho foi a imagem de um deserto com os diferentes animais que lá habitam, palmeiras, um oásis e muita areia. Tiveram, ainda, oportunidade de ouvir histórias áudio, realizar jogos de mesa, ensaiar para a festa de final de ano, construir múmias e até um túmulo do Faraó Tutankamon. Para enriquecerem o seu túmulo, fizeram colares e moedas com massa de farinha que, posteriormente, pintaram com tinta dourada.

Ao longo destas três semanas, conheci as rotinas das crianças, observei os seus comportamentos, contactei individualmente com cada uma delas e participei nas atividades que estas foram realizando, disponibilizando a minha ajuda para o que foi necessário. As crianças ensinaram-me algumas músicas que cantam habitualmente, bem como algumas lengalengas da sua preferência. Tive também a oportunidade de observar algumas estratégias que a educadora aprendeu na formação que frequenta, denominada “Anos Incríveis”.

2ª Fase – Entrada progressiva na atuação prática:

Na segunda fase do estágio pretendia-se que eu começasse a entrar progressivamente na prática educativa, que decorreu entre o dia 2 de maio e o dia 8 de junho. Uma vez que, ao longo desta fase, ia começar a interagir diretamente com as crianças e me foi dada a oportunidade de, com elas, começar a orientar o projeto que estava a ser desenvolvido, decidi construir uma teia. Assim, ao longo do estágio, eu e a minha colega, fomos escrevendo o que as crianças desejavam realizar. O grupo quis sempre dar sugestões de atividades que gostariam de realizar e coisas que gostariam de saber. Nesta fase, contei às crianças a história “Mil e uma Noites” e, dado que as crianças demonstraram desejo em ficar com a história para

elas, cada criança construiu o seu próprio livro (apêndice 1). Eu e a minha colega fizemos a estrutura do livro com capa de cartolina, folhas com o texto e outras em branco. Cada criança escolheu a cor que queria para a capa do seu livro e nela colou o título e fez um desenho que representasse a história. Depois desenharam nas folhas em branco, que se encontravam entre as folhas de texto, as ilustrações que desejaram e como desejaram para o livro. Apenas as crianças que demonstraram interesse realizaram esta atividade.

Uma vez que se aproximava o dia da mãe, contei uma história relacionada com esta data, a “Mãe Maravilha” (Orianne Lallemand). O livro que escolhemos é bastante apelativo para esta faixa etária, pois é maioritariamente à base de ilustrações muito coloridas e a história apresenta-se apenas em pequenas frases. Outras atividades que realizei com as crianças foram jogos de movimento, entre os quais o jogo das cadeiras e o jogo das estátuas, utilizando música árabe (dado que ia ao encontro do projeto que estava a ser desenvolvido e eram jogos da preferência das crianças).

Como o grupo demonstrou interesse em conhecer a alimentação do povo árabe, fizemos alguns jogos com especiarias e frutas que os árabes comem e construímos uma roda dos alimentos árabes (apêndice 2). Ainda no seguimento do jogo das especiarias, as crianças quiseram pintar uma caixa para poderem deixar as especiarias organizadas. Ao longo destes momentos de aprendizagem fui recolhendo alguns comentários das crianças, a fim de os utilizar como elemento avaliador, bem como para colocação no portefólio individual de cada um. Durante esta fase, sempre que uma criança levava um livro para a instituição sugeria que fosse ela

mesma a “contar” a história aos colegas e, algumas mais desinibidas do que outras, respondiam positivamente à minha sugestão.

Uma vez que nos tinha sido dito, pelas crianças, que gostavam de atividades de culinária eu e a minha colega levámos uma receita de bolos árabes e, com o nosso apoio, o grupo confeccionou-os.

Com a entrada nesta nova fase de estágio, comecei a ter a oportunidade de gerir o grupo durante alguns momentos. Inicialmente, senti algumas dificuldades, contudo, aos poucos, fui recorrendo a estratégias que vi a educadora utilizar e estas foram resultando.

3ª Fase – Desenvolvimento das práticas pedagógicas:

A terceira fase de estágio teve início no dia 13 de junho e terminou a 29 de junho. Nesta fase, pretendia-se que desenvolvesse as minhas práticas pedagógicas. Assim, eu e a minha colega proporcionámos uma surpresa ao grupo, como indutor. Inicialmente, contámos a história do Aladino, intercalando com músicas do respetivo filme e projetámos imagens. Posteriormente, fizemos uma pequena dramatização alusiva a esta mesma história na qual, recorrendo a um “tapete voador” e a uma “lâmpada mágica”, cada criança expressou um desejo que gostasse de ver realizado. De acordo com a vontade do grupo em geral, foi feito um teatro de fantoches e uma pequena dramatização. Para o teatro de fantoches, cada um construiu o seu próprio fantoche e pintaram um fantocheiro. Em relação à dramatização, o grupo decidiu qual a cena da história que gostariam de dramatizar e distribuíram as personagens.

Em conversa de grande grupo, descobrimos que os árabes se sentam, sobretudo, em almofadas no chão. Como na sala não existia uma almofada

para cada criança decidimos construí-las. Cada criança pintou a sua própria almofada que, posteriormente, eu e a minha colega enchemos e cosemos. Fizemos também um jogo de pistas, e um jogo de relaxamento. Para terminar o nosso estágio, as crianças demonstraram interesse em conhecer alguns dos hábitos) dos árabes e, desta forma, construímos uma tenda árabe (apêndice 3), colocámos uma música de fundo e sentámo-nos todos na tenda, cada um na sua almofada, a conversar sobre esses mesmos hábitos. À medida que íamos descobrindo um hábito novo repetíamo-lo todos juntos.

No último dia de estágio, eu e a minha colega fizemos a divulgação do projeto através de uma exposição, onde se podia ver todo o trabalho que todas as crianças foram realizando connosco ao longo do projeto, bem como fotografias, sendo os pais convidados para visitarem a exposição.

Refletindo sobre esta experiência de estágio, penso que esta metodologia é muito funcional uma vez que pude verificar que o grupo de crianças com o qual trabalhei é muito autónomo e tem grande espírito de iniciativa, qualidades que foram desenvolvendo, sobretudo, através desta metodologia. Apesar das crianças não serem forçadas a fazerem qualquer atividade, todas elas aderem muito bem às sugestões dos colegas. Tanto a educadora como nós estagiárias fomos apoiando e orientando as sugestões que as crianças apresentavam, permitindo-lhes explorar ao máximo e de forma dinâmica. Sem dúvida que, na minha futura prática pedagógica, pretendo pôr em prática esta metodologia para que as crianças possam construir o seu conhecimento e usufruir das vantagens já mencionadas.

## **Capítulo 6. A criança em desenvolvimento**

Para desenvolver a minha segunda experiência-chave decidi refletir sobre o desenvolvimento emocional das crianças. Escolhi este tema devido a uma situação que surgiu na instituição em que estagiei.

Para poder descrever a experiência sobre a qual vou refletir, penso que devo começar por referir que o grupo no qual me inseri era um grupo em que as crianças interagiam bem umas com as outras, bem como com a educadora, auxiliar de sala e outros adultos da instituição.

Normalmente, as crianças apresentavam bons níveis de implicação e de bem-estar, como pude comprovar através do SAC (apêndice 4 e 5), embora umas se mostrassem mais desinibidas do que outras, todas as crianças demonstravam gosto em estar na instituição. A experiência que vou relatar refere-se a uma criança, que vou denominar por J, que no início do meu estágio se apresentava com bons níveis de bem-estar e, apesar de ser uma criança sossegada, respeitava as regras e interagia bem com os colegas. No início da minha terceira semana de estágio, esta criança apareceu no jardim-de-infância a chorar e assim se manteve ao longo de todo o dia. À hora de almoço, este menino pouco comeu porque se manteve sempre a chorar e na hora do dormitório não dormiu pelos mesmos motivos. A educadora, eu e a minha colega de estágio tentámos várias vezes abordar a criança, conversar com ela e compreender o que se estava a passar mas a criança não nos explicava e apenas chamava pela mãe. Esta situação manteve-se ao longo de, aproximadamente, duas semanas. Eu e a minha colega, bem como a educadora tentámos abordagens diferentes a este menino, tentando conversar com ele, incentivando-o a participar nas atividades, a brincar com os colegas e, por sugestão da educadora,

chegámos a ignorar o comportamento da criança para ver se este se extinguia. Contudo, este comportamento não sofreu alterações, esta criança diariamente chorava em todos os momentos, não dormia, mal comia, não participava em qualquer tarefa nem interagia com os colegas. A única coisa que esta criança fazia era chamar pela mãe e pedir para ela o ir buscar. Esta foi uma situação muito complicada tanto para a educadora, como para nós estagiárias que sentimos algumas dificuldades em lidar com a mesma. A educadora ia colocando a mãe do J. a par da situação e a determinada altura este menino deixou de ir ao jardim-de-infância. Soube que esta ausência se deveu a uma conversa da equipa educativa com a mãe da criança mas nunca me foi dito o porquê da criança deixar de frequentar a instituição.

Ao fim de cerca de uma semana a criança voltou para o jardim-de-infância, no dia em que estava programada a visita ao Parque Zoológico “EuroParadise”. Durante a manhã, a criança apresentou um comportamento completamente diferente, mostrando-se muito bem-disposta e sempre curiosa para conhecer os animais do parque. Após o regresso à instituição o seu comportamento voltou a piorar começando, novamente, a chamar pela mãe. Nas semanas que se seguiram, este comportamento foi-se extinguindo gradualmente, contudo este menino não voltou a agir como agia antes desta situação. Esta criança adotou um comportamento mais problemático, infringindo muitas vezes as regras da sala e não respeitando o adulto presente na mesma. Durante as horas de almoço esta criança criava alguns distúrbios no grupo, entornando a refeição ou a água e recusando-se, algumas vezes, a comer. Em conversa com a educadora, soube que esta criança foi levada pela mãe à médica de

família e que foi, após a referida consulta, que o menino mudou o comportamento.

A situação acima descrita foi, para mim, complicada de gerir. Foi a primeira vez que contactei com um problema deste género e as estratégias que fui utilizando não surtiram efeito, o que me deixou dececionada por não conseguir perceber nem ajudar aquela criança.

Ao refletir acerca desta situação, verifiquei que esta criança poderia estar com problemas emocionais, desta forma, achei pertinente pesquisar sobre o tema das emoções, assim, segundo Campos et al (1989, p.), as emoções são “resposta que orientam o comportamento do indivíduo e servem como informação que ajuda este indivíduo a conquistar metas”.

Ao ler alguns documentos relacionados com este tema, descobri uma teoria exposta por Carolyn Saarni, denominada por “teoria do vulcão” que consiste no facto de um indivíduo não conseguir lidar com as suas emoções e as ir acumulando dentro de si até estas já serem demasiadas e, nesse caso, acabam por sair todas de forma explosiva. Para que tal não aconteça considera-se importante que cada sujeito desenvolva a sua inteligência emocional que, segundo Salovey e Sluyter (1997), é a capacidade de ter emoções, percebê-las e conseguir controlá-las de forma a promover o crescimento emocional e intelectual.

A questão dos problemas emocionais não foi para mim suficiente ao nível de esclarecer o que se poderia passar com esta criança, como tal, após a leitura de alguns livros, relacionados com o desenvolvimento social da criança, percebi que durante a idade do pré-escolar, as crianças, apresentam ainda algumas dificuldades sociais principalmente ao nível da experiência e do conhecimento de interações. O educador deve dar espaço

suficiente às crianças para que estas possam, através de interações com os colegas, resolver os seus próprios problemas, contudo deve manter-se sempre atento para não permitir que nenhuma criança entre numa situação negativa permanente. Para que a criança possa desenvolver a sua vertente social, é importante que o educador conheça cada indivíduo do grupo, bem como as suas características (Formosinho, 1996). Esta foi a atitude que eu e a educadora cooperante tentámos manter perante a criança, dando-lhe espaço para interagir com os colegas e resolver os conflitos que surgiam, mantendo-nos sempre por perto para que a situação do J não agravasse mais.

Uma vez que a situação desta criança não se alterava, qualquer que fosse a atitude dos adultos presentes, questionei-me se poderiam existir situações de depressão em crianças tão novas. Acerca deste tema encontrei alguns artigos que afirmavam ser possível esta doença ocorrer em crianças muito pequenas levando-as a ter atitudes como isolar-se, ter um olhar triste e cabisbaixo, apresentar perdas de energia, alterações de alimentação e de sono. Estes são sintomas que devem ser vigiados pelos adultos que a rodeiam e é importante perceber os motivos que os levou a surgir (Brazelton, 2009).

De facto, o problema da criança com a qual contactei poderia ser enquadrado em qualquer uma das situações acima descritas, contudo nunca tive oportunidade de perceber o que na realidade aconteceu com o J e penso que nem a própria educadora teve conhecimento dos verdadeiros motivos que levaram a este estado da criança. Qualquer que tenha sido o problema, a mãe da criança resolveu-o, aparentemente, com uma simples visita à médica de família e aos poucos o menino recuperou. Contudo, esta criança, pelo menos durante o tempo em que realizei o meu estágio não

voltou a agir como agia antes destes episódios, deixou de ser a criança meiga e calma que era anteriormente e a sua interação com os colegas passou a ser muito mais conflituosa. Em suma, toda esta situação alterou a sua forma de estar, tornando-o numa criança mais desafiadora.

## **Capítulo 7. Procedimentos experimentais no 1.º Ciclo**

“Apoiando-se nas necessidades naturais que a criança tem de agir e de manipular, a educação científica proporciona ocasiões privilegiadas para o desenvolvimento de uma reflexão, bem enraizada a partir dessas ações e dessas manipulações.” (Jean Pierre Astolfi, Brigitte Peterfalvi, Anne Vérin, 2001, p. 118).

A missão do professor numa sala de aula prende-se, supostamente, com o apoio que este deve dar ao aluno, que lhe permita construir os seus conhecimentos. Contudo, o que muito frequentemente é observado é que o professor tenta ensinar aos alunos os conteúdos que estes devem saber. Por sua vez, o aluno, através de inúmeras estratégias, adapta-se a esses conhecimentos e faz transparecer, pelos resultados obtidos, que a “mensagem” foi transmitida e, como tal, os objetivos do professor parecem ter sido cumpridos. Toda esta situação vai permitindo aos alunos progredirem na sua vida académica, com inevitáveis falhas nos seus conhecimentos.

Para que o aluno possa realmente construir o seu conhecimento, é necessário que seja proporcionado pelo professor, um ambiente de diálogo, troca de informações e de experiências, que permitam à turma, em conjunto, chegar às suas próprias conclusões e, desta forma, construir métodos e estratégias de raciocínio. Segundo a teoria de Piaget, no 1.º ciclo as crianças encontram-se no estágio das operações concretas, como tal, a criança vai aprender muito mais facilmente se agirem sobre os materiais concretos, se aprenderem fazendo. Na minha opinião, uma das situações, que promove a construção de conhecimentos de forma autónoma e consistente, é a execução de experiências em sala de aula.

Ao longo do estágio, eu e as minhas colegas, fomos efetuando algumas experiências com os alunos (apêndice 6 e 7). A primeira experiência que realizámos foi proposta pela nossa professora cooperante. Esta sugeriu-nos que fizéssemos uma experiência que tinha como questão-chave: “O ar existe, mesmo quando não o vemos?”. Esta atividade foi realizada a partir de um guião do manual de Estudo do Meio, que continha a questão-chave, os procedimentos, os materiais necessários e algumas questões para os alunos responderem, antes e depois da realização da experiência. Terminada esta experiência, o feedback que recebemos dos alunos foi muito positivo, visto que além de estarem motivados na execução da experiência, no fim da mesma responderam às questões sem qualquer dificuldade, demonstrando ter percebido o que era suposto. Uma vez que constatámos que esta atividade tinha sido tão proveitosa e que funcionava muito bem naquela turma, resolvemos promover mais experiências, ao longo do nosso estágio.

Foram realizadas, ao longo das nossas intervenções, nove experiências, todas elas com vista a comprovar determinadas características do ar. Os procedimentos utilizados foram sempre os mesmos, isto é, recorriámos à ficha constante no manual de Estudo do Meio, líamos a questão-chave, os materiais necessários e os procedimentos e respondíamos às questões iniciais. De seguida, eu ou as minhas colegas realizávamos a experiência e a turma observava. Por fim, em conjunto, respondíamos às questões relacionadas com as conclusões.

Após algumas leituras, compreendo que a forma como as experiências foram efetuadas não foi, de todo, a mais correta ou produtiva para os alunos.

Segundo a Coleção Ensino Experimental das Ciências (ME, 2007, p. 44), existem algumas etapas essenciais para o desenvolvimento de experiências.

Inicialmente, é importante selecionar o problema ao qual se pretende dar resposta. Este problema pode surgir tanto da parte da professora como da parte dos alunos. De seguida, deve clarificar-se a questão-problema, ou seja, definir-se exatamente aquilo que se quer saber e a que se quer responder. Posto isto, torna-se necessário planificar os procedimentos, isto é, perceber de que forma se encontra a resposta para o problema em causa. Neste momento, é importante perceber o que já se conhece acerca do assunto, que de alguma forma nos pode ajudar na realização da experiência. Neste ponto, os alunos estão então preparados para a execução da experiência, através dos procedimentos estabelecidos. Quando terminada a experiência, os alunos devem registar os resultados encontrados e compará-los com as previsões feitas anteriormente. Para terminar todo este processo, os alunos, em grupo ou individualmente, tiram as suas conclusões, registam-nas e procedem à comunicação dos resultados e das referidas conclusões.

As etapas anteriormente explicitadas são, por norma, as que devem ser seguidas para que o procedimento experimental decorra de forma correta. É importante que os alunos tenham em mente que realizar uma experiência não é apenas fazer o que está escrito num guião. Estes devem ter noção da importância de cada um destes passos e saber realizá-los. Contudo, muitas vezes tal não acontece pois não é disponibilizado o tempo suficiente e necessário a esta prática. No caso da minha prática pedagógica, bem como das minhas colegas de estágio, estas etapas foram cumpridas, embora nem sempre os alunos tenham tido um papel tão ativo como o desejado. Por vezes, devido à falta de tempo ou até mesmo à escassez de materiais, a execução da experiência era realizada apenas por nós, estagiárias, não permitindo assim aos alunos terem um contacto direto com a realização dos procedimentos.

Como referido na Coleção Ensino Experimental das Ciências (ME, 2007, p.39), a realização de experiências, desde cedo, permite às crianças desenvolverem um gosto especial pelas ciências, obterem conhecimentos científicos, que se podem tornar úteis para o seu quotidiano, estabelecerem interação com o seu meio natural, desenvolverem uma maior capacidade de pensamento e de reflexão, bem como de observação. Assim, ainda segundo os mesmos autores, o trabalho prático pode tornar-se útil ao nível da ajuda na compreensão de conceitos, na promoção do raciocínio lógico, na motivação dos alunos, no estabelecimento de relações com outros, no desenvolvimento de atitudes críticas, no trabalho de equipa, no contacto direto com os fenómenos, na manipulação de diversos instrumentos, no conhecimento de técnicas laboratoriais e de campo e na resolução de problemas práticos. Também a comunicação é muito beneficiada com este tipo de estratégia, pois, tal como refere Joaquim Gomes de Sá (1994, p.25), “a experiência sugere-nos que a comunicação é especialmente estimulada quando a criança sente o impulso de exprimir vivências significativas para si, como podem ser as atividades de experiências”.

Com estágio, pude constatar que o desenvolvimento deste tipo de atividades é realmente benéfico para os alunos, devido a todos os motivos anteriormente referidos e que estes demonstram muita vontade e empenho na realização de experiências.

Após todas as leituras e reflexões que realizei, concluo que na minha futura prática educativa, este será um método ao qual devo recorrer, na sala de aula, tendo sempre em conta que, para a execução do mesmo, devo permitir aos alunos que reflitam, questionem e interajam com os colegas e comigo, enquanto professora, que sejam capazes de executar uma experiência e de confrontar opiniões de forma autónoma e com vista à construção dos seus próprios conhecimentos. O estudo, por mim

efetuado, permite-me concluir também que não devemos limitar aos alunos a seguir um guião previamente estipulado, mas pelo contrário devemos dar-lhes autonomia para eles próprios construírem o seu guião, identificando os materiais e os procedimentos necessários, bem como as questões que deverão ser respondidas. Sendo atribuída esta responsabilidade à turma, os alunos vão tornar-se muito mais autónomos, mais ativos na construção dos seus conhecimentos e menos dependentes do professor. Desta forma, é possível deixar de se cometer o erro dos professores acharem que os alunos estão a aprender e os alunos tentarem transmitir essa informação aos professores quando tal não acontece, ou pelo menos reduzir essas situações.

## **Capítulo 8. Tecnologia no ensino**

Ao longo do meu estágio, várias foram as estratégias que eu e as minhas colegas utilizámos, a fim de promover nos alunos uma maior concentração nas atividades realizadas, mais motivação e mais facilidade nas aprendizagens. Entre essas estratégias recorremos diversas vezes a diferentes tecnologias como por exemplo, o quadro interativo, os projetores, o computador e a internet. Na minha opinião, as atividades que realizámos com recurso a estas tecnologias sobressaíram perante todas as outras e tornaram facilmente possível o cumprimento dos nossos objetivos. Desta forma, achei interessante realizar uma experiência-chave na qual possa refletir e pesquisar sobre a importância das tecnologias no ensino.

Antes de mais, considero importante definir o termo aprendizagem, para que se possa perceber de que forma as tecnologias podem contribuir para a mesma. Segundo R.B. Kozman, citado por Marcel Lebrum (2002, p. 42),

A aprendizagem pode ser vista como um processo ativo e construtivo através do qual o aluno manipula estrategicamente os recursos cognitivos disponíveis de maneira a criar novos conhecimentos ao extrair a informação do meio e ao integrá-la na sua estrutura informativa já presente em memória.

As tecnologias utilizadas em sala de aula permitem que se realizem atividades dinâmicas, de maior interesse para os alunos e promotoras de grande autonomia no seu processo de construção de conhecimentos. Logo, as tecnologias podem ser promotoras de uma pedagogia mais ativa, na qual os alunos se “envolvem” com estes instrumentos, utilizando-os e aprendendo através deles. Tal como refere Marcel Lebrum (2002, p. 22), as novas tecnologias podem ser encaradas como ferramentas pedagógicas,

que deverão encontrar-se à disposição dos alunos. No entanto, muitas das vezes, deparamo-nos com diversos problemas que fazem com que estas ferramentas não sejam utilizadas por todos os professores. Uma primeira dificuldade apontada é o facto de muitos professores não saberem utilizar determinados materiais, ou simplesmente acharem que estes não são úteis ao desenvolvimento da sua prática. Uma outra dificuldade é o facto de algumas destas tecnologias não estarem disponíveis em todos os estabelecimentos de ensino, não estarem em boas condições, ou ainda não existirem em quantidade suficiente para a população escolar.

Se por um lado muitos autores e professores acreditam que os alunos beneficiam bastante com o recurso a estas ferramentas, outros, como é o caso de Marcel Lebrum (2002, p. 28) acredita que as novas tecnologias não têm muita influência nem na motivação dos alunos, nem no sucesso escolar. O autor crê que estas tecnologias influenciam o professor, levando-o a inovar nos métodos que utiliza e a centrar mais as atividades nos alunos.

Feita esta pequena resenha acerca da tecnologia, acho pertinente refletir sobre algumas atividades que realizei ao longo do meu estágio, com recurso a ferramentas tecnológicas, e o resultado obtido.

No âmbito de utilizar diferentes tecnologias, como estratégia de ensino, recorri ao quadro interativo (apêndice 8) para realizar uma atividade relacionada com os polígonos. Dado que estávamos a trabalhar os polígonos com diferente número de lados, coloquei, no quadro interativo, diferentes polígonos e na parte de baixo, estavam desenhadas quatro caixas, cada uma com uma etiqueta que identificavam o nº de lados, de três a seis. Cada criança teve a oportunidade de ir ao quadro e com a sua mão

arrastar a imagem do polígono para a caixa correspondente de acordo com a sua característica (apêndice 9). Após esta tarefa concluída, surgiu outra imagem, com três colunas. Na primeira coluna estavam os nomes dos diferentes polígonos, na segunda coluna estava o desenho de alguns polígonos e na terceira estava o nº de lados entre três e seis. Os elementos das três colunas encontravam-se baralhados e o objetivo era cada criança ir ao quadro e ligar, com um traço, o nome do polígono à respetiva imagem e ao número de lados corretos (apêndice 10). Ao longo destas tarefas foi visível a concentração dos alunos e a admiração que demonstraram por poderem, com as próprias mãos, arrastar as imagens e traçar linhas no quadro. Esta atividade mostrou-se muito proveitosa para os alunos pois enquanto um estava no quadro a realizar a tarefa, os outros estavam todos atentos e a resolver mentalmente a mesma. Utilizámos também o quadro interativo para realizar exercícios com geoplanos virtuais e com tangrans. Nesta área, foi muito facilitador trabalhar com este recurso, pois quando trabalhámos estes conteúdos apenas no papel, detetámos que grande parte dos alunos apresentavam muitas dificuldades ao nível da orientação espacial e ao trabalharem no quadro interativo, mover as figuras com as próprias mãos permitiu-lhes compreender melhor o que se pretendia. Também utilizámos o quadro interativo para trabalhar com os manuais, projetando-os e fazendo a correção de determinados exercícios através do mesmo. Apesar de achar esta ferramenta muito produtiva, considero que ainda é um pouco complicado para os alunos trabalharem com o quadro interativo, pois estes demonstraram muitas dificuldades em escrever no quadro e muitas vezes as palavras escritas não ficavam legíveis.

Ao longo do estágio utilizei outras ferramentas tecnológicas além do quadro interativo. Quando abordei o conteúdo relativo ao estado do tempo,

achei interessante mostrar aos alunos situações reais relacionadas com o assunto. Assim, recorrendo à internet, projetei no quadro as previsões meteorológicas para o próprio dia e para os seguintes. Mostrei-lhes que informações poderíamos encontrar ao nosso dispor nesse tipo de páginas, e como as poderíamos interpretar. Os alunos tiveram a oportunidade de identificar alguns símbolos e de saber que tempo estava previsto para o próprio dia. Escolhi este método pois achei que seria muito mais interessante partirmos da realidade para exemplificar os conteúdos que estávamos a trabalhar, libertando-nos um pouco do manual, que acaba por não ser tão apelativo.

Ao longo do estágio recorri também ao computador e ao projetor para projetar algumas histórias que lemos e trabalhámos, ou por vezes apenas ilustrações.

Ao utilizar as estratégias anteriormente referida fui-me apercebendo que, de facto, o uso de ferramentas tecnológicas na escola pode tornar o ensino muito mais dinâmico e interativo, pois permite captar as atenções dos alunos para os conteúdos pretendidos e motivá-los para a aquisição de novos conhecimentos.

Existem ainda outras atividades importantes que se podem realizar com recurso às tecnologias, como por exemplo, ensinar os próprios alunos a realizarem atividades de pesquisa, para que comecem autonomamente a procurar informações relativas aos conteúdos que são trabalhados. Além disso, penso que será importante orientar os alunos quanto ao uso da internet pois, se por um lado a sua existência é muito benéfica para as aprendizagens das crianças, por outro pode tornar-se um fator de risco para as mesmas.

Em suma, as tecnologias que se encontram à disposição dos professores devem ser aproveitadas ao máximo pelos mesmos, podendo estas serem promotoras de uma aprendizagem mais ativa e autónoma e servindo também de motivação aos alunos, devido às dinâmicas que com elas podem ser desenvolvidas. Hoje em dia, a maior parte das escolas estão equipadas com os materiais anteriormente referidos e cabe apenas aos professores inovarem na sua prática profissional.

## **Capítulo 9. Importância da Literatura Infantil - Interligação de Pré-Escolar e 1.º Ciclo**

Para desenvolver esta experiência-chave decidi refletir acerca da importância dos livros de literatura infantil primeiramente no jardim-de-infância e posteriormente no 1.º ciclo, fazendo uma interligação entre dois ciclos.

Antes de mais, acho necessário tentar definir literatura infantil. Segundo Marc Soriano (1975:185), citado no livro de Literatura Infantil e Juvenil (1999, p. 22),

A literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta.

Como referido anteriormente, a literatura infantil é concebida, fundamentalmente, para um público-alvo específico, as crianças. Como tal, torna-se necessário que esta tenha em conta a especificidade do leitor, as suas características. Pois apesar da fantasia estar presente em grande parte dos livros infantis, estes devem ser também um estímulo às capacidades que as crianças estão a desenvolver nesta fase das suas vidas.

Quando se fala em literatura infantil e na sua promoção perante as crianças, é importante perceber-se de que forma esta pode ser de facto importante para as mesmas. Como tal, segundo a autora Teresa Mergulhão (2001, p.

86) este tipo de literatura é importante, pois aumenta o léxico das crianças, dá-lhes um maior conhecimento da língua materna, permite a idealização de outros mundos além do real e ainda desenvolve o carácter individual de cada criança, bem como afetividades. Assim, através da leitura e manipulação deste género de livros as crianças podem “abrir portas” para o mundo da fantasia e do imaginário, mas podem também tirar algumas lições para o mundo real.

Numa fase inicial, em que as crianças não sabem ainda ler, estas começam a ter contacto com as imagens e com algumas palavras e após ouvirem alguém contar-lhes a história, elas próprias o tentam fazer, recorrendo ao que ouviram e às imagens que vão observando, aumentando assim o seu léxico e o conhecimento da sua língua. Numa segunda fase, em que as crianças já sabem ler, elas próprias pegam nos livros e os exploram, treinando a sua leitura, aumentando o seu campo lexical e usufruindo de todas as “mensagens” que um livro possa transmitir.

Para que as crianças comecem a ter em interesse em explorar os livros infantis é importante que sejam incentivadas. Este incentivo deve surgir por parte da família, mas também por parte do jardim-de-infância ou da escola que a criança frequenta. Desta forma, a instituição deve promover algumas estratégias tais como, reservar um momento para a hora do conto, promover visitas à biblioteca escolar e às bibliotecas exteriores à escola, dramatizar alguns contos à escolha das mesmas, entre outros. Existem inúmeras estratégias que os professores/educadores podem por em prática de forma a estimular a leitura, de livros infantis, por parte das crianças.

Na minha opinião, é fundamental que exista alguma diversidade de livros nas salas, uma vez que, no jardim-de-infância, a criança começa a

estabelecer algumas relações com esses objetos. Desde muito pequenos, os bebés, começam a aprender a pegar corretamente nos livros, bem como a manipulá-los. E, embora nesta fase ainda não saibam ler, estes começam a contar as suas próprias histórias como se as estivessem a ler. Esta apropriação que as crianças fazem dos livros e a forma como inventam as próprias histórias é muito benéfica no sentido de lhes desenvolver algumas características como a imaginação, a capacidade de comunicação e o à vontade em se expor perante os colegas. As próprias Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar incluem, no Domínio do conhecimento das convenções gráficas, algumas metas finais que preveem que no final da Educação pré-escolar a criança deve saber pegar corretamente num livro, saber que a escrita e os desenhos transmitem informações e deve também conhecer alguns dos elementos constituintes dos livros (metas finais 15, 16 e 17). A educadora tem o dever de disponibilizar um variado leque de livros, que devem estar sempre ao alcance do grupo. Para que as crianças adquiram um maior gosto pelos livros é importante que as educadoras lhes leiam histórias, tornando o momento do conto num momento agradável e relaxante para o grupo.

Ao longo dos estágios que complementaram a minha formação apercebi-me que as educadoras optam, algumas vezes, pelo mesmo método para os momentos do conto, isto é, exige-se que as crianças estejam sentadas de “pernas à chinês”, preferencialmente num espaço delimitado (normalmente um tapete), enquanto a educadora vai lendo a história. Na minha opinião, este momento pode ser aproveitado de outra forma, talvez mais descontraída. Por exemplo, penso que as crianças devam poder encontrar uma posição confortável para ouvir a história (sentadas, deitadas, como preferirem deste que não entrem em conflitos com os

colegas) e a educadora pode complementar a sua leitura incluindo projeção de imagens alusivas à história, ou intercalando a mesma com músicas que possam enriquecer o momento. Em alguns momentos do meu estágio coloquei estas ideias em prática e conclui que foi muito produtivo e funcional. Penso também que, se algumas vezes deve ser a educadora a ler as histórias, noutras alturas deve permitir que seja um elemento do grupo que queira a fazê-lo, pois embora esta criança não vá na realidade ler o que está escrito, vai contar a história do que interpreta nas imagens desenvolvendo assim algumas capacidades como já foi referido.

Quanto ao meu estágio em primeiro ciclo, pude perceber que a professora, da turma em que fui inserida, tinha em conta a importância da literatura infantil nesta faixa etária e que utilizava estratégias para a promover perante os alunos. Uma das estratégias utilizadas pela professora, em cooperação com uma outra docente, era a visita à biblioteca a fim de ouvir uma história. Esta visita ocorria de quinze em quinze dias, à segunda-feira à tarde, durante uma hora. Ao longo desta hora, uma outra professora, lia um livro aos alunos, recorrendo à projeção de imagens. Após a leitura da história, esta professora realizava com a turma alguma atividade, relacionada com a mesma. Além desta estratégia, era também utilizada uma outra, que consistia em todos os alunos irem à biblioteca, à sexta-feira, para requisitarem um livro, que levavam para casa. Outra situação que pude verificar é que algumas vezes, a professora em vez de trabalhar com os alunos um texto do manual, levava um livro, que era estudado em conjunto pela turma. Na minha opinião, as estratégias utilizadas pela professora sortiram efeito, uma vez que me apercebi que muitas vezes, os alunos levavam livros seus para a escola, para lerem e para mostrarem aos

colegas e algumas crianças passavam o intervalo na biblioteca por opção própria.

Através desta experiência-chave, é possível concluir que, apesar de se tratar de dois ciclos diferentes, a literatura infantil é importante, tanto no pré-escolar como no primeiro ciclo, e que, embora haja algumas diferenças na forma como é abordada nestes dois ciclos, é fundamental que seja promovida e que esteja à disposição das crianças.

## **Capítulo 10 – Investigação: Imagens do manual de Estudo do Meio**

### **10.1. - Fundamentação teórica**

A presente investigação tem como objetivo responder à questão “Será que as imagens do manual escolar de Estudo do Meio, “Projeto Desafios”, da editora Santillana, responde aos critérios de interculturalidade tal como definidos no programa oficial?”.

Antes de iniciar a investigação propriamente dita, acho fundamental esclarecer o que se entende por diversidade. Segundo Anete Abramowicz (2006, p. 12), “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”. Já por interculturalidade entende-se quando mais do que uma cultura entra em interação, sem que nenhuma tenha que dominar a outra e em que exista integração e convivência das pessoas. Assim, para que este processo de interculturalidade se possa desenvolver é necessário que as pessoas tenham respeito pela diversidade, tal como definida anteriormente. Se olharmos para as nossas escolas e para a sociedade, podemos verificar que cada vez existe mais diversidade à nossa volta. Portugal é cada vez mais um país de diversidade cultural, social, étnica e religiosa, devido aos fenómenos migratórios que têm vindo a aumentar. Esta diversidade cultural afeta, em grande parte, as escolas que têm um papel cada vez mais ativo na transmissão de valores, como a justiça e o direito de igualdade. Segundo o livro, ‘Educação Multicultural e para os Direitos Humanos’, as escolas portuguesas não estão ainda suficientemente preparadas para promover a integração de crianças de diferentes culturas, o que provoca uma grande percentagem de abandono escolar.

A diversidade pode ser encarada segundo diferentes domínios, como por exemplo, a etnia, o género, a idade, a classe social e a existência ou ausência de indivíduos portadores de deficiências. Na minha opinião, é fundamental que os alunos compreendam que, independentemente dos domínios anteriormente referidos, têm o dever de respeitar todas as pessoas que os rodeiam, não devendo exercer nenhum tipo de racismo ou marginalização. O Estudo do Meio é uma área privilegiada para incutir estes valores nos alunos, visto que tem um papel fundamental na construção pessoal e social dos mesmos. De acordo com a gestão intercultural do currículo,

Com o Estudo do Meio pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos e capacidades e desenvolvam e interiorizem atitudes e valores para compreenderem a realidade física e social do mundo em que vivem, por forma a assumirem, no futuro, o papel de cidadãos ativos e intervenientes numa sociedade democrática em permanente transformação (2001, p. 99).

Por exemplo, segundo o programa oficial de Estudo do Meio (1.º Ciclo do Ensino Básico), no bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, 2.º ano, estão inseridos dois tópicos denominados “A vida em sociedade” e “Modo de vida e funções de alguns membros da sociedade” que preveem exatamente um conhecimento acerca da sociedade à nossa volta.

Assim, é importante que os alunos percebam que as pessoas que nos rodeiam, apesar de terem idades, géneros e etnias diferentes e até poderem ser portadoras de deficiências, têm características individuais e devem ser respeitadas.

Na minha opinião é pertinente perguntarmos até que ponto os manuais adotados, para servirem de apoio aos nossos alunos, são realmente capazes

de responder às suas necessidades e se têm qualidade para apoiarem as aprendizagens dos mesmos. No caso da minha investigação optei por me debruçar sobre as imagens do livro de Estudo do Meio e perceber até que ponto estas têm qualidade e respondem aos critérios mínimos de interculturalidade previstos no programa.

Após algum contacto com o livro de Estudo do Meio para o 2º ano, da editora Santilana, verifiquei que este é rico em ilustrações. No entanto, surgiu a dúvida se as mesmas satisfaziam alguns critérios de qualidade. Como tal, decidi iniciar uma análise do livro.

Esta investigação tem como objetivo principal perceber até que ponto as imagens do referido manual respondem aos critérios de interculturalidade. Já os objetivos específicos são ver se categorias como, o género, a classe social, a existência ou não de diferentes etnias e da representação de pessoas portadoras de deficiências, bem como a representação de diferentes faixas etárias estão representadas nas imagens presentes ao longo do livro.

Para chegar às conclusões da minha investigação vou utilizar como metodologia a análise do manual de Estudo do Meio, das suas imagens e verificação do seu enquadramento, ou não, nos critérios acima referidos.

## **10.2. - Papel das imagens nos manuais escolares**

Os manuais escolares são vistos como ferramentas fundamentais para a prática de ensino dos professores. Embora hoje em dia, os professores já utilizem outras estratégias para desenvolver o seu trabalho, o uso do manual continua a ser importante e recorrem a ele com muita frequência.

De acordo com Gérard & Roegiers, o manual define-se como um “instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia” (1998, p. 47). Efetivamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no artº 41º-2, confere aos manuais escolares um estatuto de «recurso educativo privilegiado». Da mesma forma, a Circular 14/97 atribui aos referidos manuais a função de «contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor.»

Ao longo dos anos, os manuais escolares têm vindo a sofrer algumas transformações, nomeadamente ao nível das ilustrações que apresentam. Inicialmente, continham apenas algumas imagens decorativas. Contudo, cada vez mais tem sido atribuída importância às imagens nos manuais e é notório que estas estão muito presentes ao longo dos mesmos, chegando, algumas vezes, a ocupar mais espaço do que o próprio texto, promovendo assim “um abundante uso (e abuso) da imagem como elemento de rutura da monotonia do texto gráfico” (Guerra, 1984, p. 10). Até determinada altura, como já foi referido, a imagem surgia nos livros apenas com o objetivo de ilustrar o texto e de o acompanhar. Com o passar dos anos, esta conceção tem vindo a ser desconstruída e a imagem passou a ter um valor real nos manuais escolares. Agora, esta surge como um elemento fundamental na explicitação de algum conteúdo, tendo um papel importante em concretizar o discurso e fixar a atenção, sendo que nalguns casos, o texto serve apenas para reforçar as imagens (Cossette, 1979, p.130). Segundo Mandl & Levin (1989), os alunos conseguem mais facilmente perceber e memorizar a informação icónica. Por outro lado, autores como Abel & Kulhavy (1986) afirmam que as imagens apenas são

elementos facilitadores quando ilustram informação relevante, caso contrário, podem servir apenas como elemento de dispersão.

O facto de os manuais escolares apresentarem, hoje em dia, imensas ilustrações não é suficiente para afirmar que são facilitadores de uma melhor aprendizagem. Para tal acontecer, é importante que as ilustrações presentes nos manuais apresentem qualidade, sejam claras quanto aos conhecimentos que querem transmitir e que se relacionem com o texto em que estão inseridas, não permitindo ambiguidades.

As ilustrações dos manuais escolares não devem ser escolhidas indiscriminadamente, isto é, cada imagem deve ser colocada num determinado local dependendo da função que o autor pretende que esta desempenhe. Segundo Choppin (1992, p. 160), as ilustrações podem ter diversas funções, sendo elas, a função motivadora, responsável por atrair as atenções para o texto com o qual está relacionada, a função decorativa, sendo que a ilustração serve apenas a fins estéticos, não tendo objetivos pedagógicos; a função de informação, na qual a imagem é autónoma do texto e pretende por si só transmitir informação e a função de reflexão, em que se pretende que a imagem seja um motivo de ponderação, após a qual surge um texto.

Já de acordo com Johnsen (1996, p.192), as ilustrações podem relacionar-se com os textos, de quatro formas diferentes, ou seja, podem não ter qualquer relevância para o conteúdo do texto, podem apresentar temas relacionados com o texto, não estando diretamente ligadas ao mesmo, podem servir como exemplificação do próprio texto ou podem complementá-lo, adicionando-lhe ainda alguma informação.

Assim, é fundamental que, ao inserir uma determinada ilustração num manual escolar, se tenha em conta qual a função que se pretende que esta desempenhe, se a sua qualidade gráfica é boa e se é suficientemente explícita e atrativa.

### **10.3. - Diversidade das imagens no manual escolar adotado**

Neste ponto, pretendo investigar se as imagens do manual escolar de Estudo do Meio, “Projeto Desafios”, adotado pela turma do 2.º ano em que estive inserida, tem em conta os critérios de interculturalidade previstos no programa oficial.

Para realizar esta investigação, procedi a uma avaliação exaustiva das imagens presentes no livro. A fim de tornar mais fácil a organização da informação recolhida e a sua posterior interpretação, decidi construir uma tabela na qual estão definidos os critérios a serem analisados e, à frente de cada um, é apresentada a informação recolhida ao longo do livro.

### **10.4. - Análise do manual**

Após uma análise exaustiva do manual de Estudo do Meio, denominado “Projeto Desafios”, da editora Santillana, constatei que, no início do livro, surgem quatro personagens que se apresentam. Este grupo é constituído por quatro crianças, com características específicas, sendo que uma das crianças é portadora de uma deficiência física e outra é de etnia africana. Quanto ao género sexual, estão neste grupo representados os dois géneros de forma equitativa, dado que existem duas crianças do sexo feminino e duas do sexo masculino.

Ao longo de todo o livro, todas as imagens incluem pelo menos um dos elementos deste grupo de crianças, bem como outras diferentes personagens que vão surgindo ao longo do manual.

Dadas as divergências sociais e a discriminação que existe relacionada com questões de género, de faixas etárias, de etnias, de classes sociais e de deficiências, de seguida apresento uma tabela, na qual exponho a forma como os critérios anteriormente referidos foram representados ao longo do livro, bem como se existem discriminações associadas aos mesmos.

**Tabela de análise:**

<b>Critérios</b>	<b>Representação</b>
<b>Género</b>	As personagens que vão surgindo ao longo do manual, à semelhança do grupo que se repete frequentemente, estão distribuídas pelos dois géneros, estando o sexo feminino e o sexo masculino representados em igual número. As ilustrações não apresentam discriminação entre os dois géneros, atribuindo o mesmo valor e as mesmas funções a ambos. Só a título de exemplo, em relação a tarefas domésticas, estas surgem a ser efetuadas tanto por elementos do sexo feminino como por elementos do sexo masculino.
<b>Faixa etária</b>	As personagens que surgem ao longo do manual representam maioritariamente crianças em idade escolar. Contudo, surgem muitas vezes ilustrações que

	representam pessoas adultas, sendo que existem poucas personagens a representar pessoas idosas.
<b>Classes sociais</b>	Ao longo do manual, aparecem diferentes profissões representadas, como por exemplo, nadadores salvadores, comerciantes, veterinários, professores, médicos, bombeiros, agricultores, pescadores e polícias. Não é feito nenhum tipo de discriminação entre as diferentes profissões, sendo todas valorizadas e representadas da mesma forma.
<b>Etnia</b>	Neste manual, não é possível distinguir muitas etnias diferentes. A única distinção, mais notória, é a presença da etnia africana representada em quase todas as imagens do manual.
<b>Deficiências</b>	Inserido no grupo inicial das quatro crianças, está um menino que se desloca numa cadeira de rodas. Para além desta criança, portadora de uma deficiência física, surge também um senhor cego e algumas das personagens utilizam óculos. Em nenhum momento, as personagens portadoras das deficiências acima referidas são discriminadas, aparecendo como outro qualquer personagem.

### **10.5. - Conclusões do estudo**

Na presente investigação, surgiu como questão-chave “Será que as imagens do manual escolar de Estudo do Meio, “Projeto Desafios”, da editora Santillana, respondem aos critérios de interculturalidade, tal como definidos no programa oficial?”.

Antes de mais, acho pertinente referir que, na minha opinião e segundo as pesquisas efetuadas relacionadas com as imagens dos manuais escolares, o manual de estudo encontra-se muito bem ilustrado. Desde o início, houve um elemento que me despertou a atenção, que foi a introdução do grupo de crianças anteriormente referido, logo na primeira página do manual. Este grupo permaneceu do início ao fim do mesmo, como se essas crianças fossem alunos e estivessem a aprender e a trabalhar os conteúdos programáticos.

Ao nível das funções atribuídas às ilustrações, segundo Choppin (1992, p. 160), concluo que as imagens presentes neste livro cumprem, essencialmente a função motivadora, a de informação e a de reflexão. A função decorativa não está tão presente como todas as outras, surgindo em poucos momentos ao longo do livro.

No que diz respeito à qualidade das imagens, na minha opinião, estas são de facto muito apelativas, capazes de captar a atenção dos alunos.

Quanto aos critérios em estudo nesta investigação, através da tabela apresentada anteriormente, verifico que qualquer um deles está bem presente no manual, não promovendo discriminações, mas pelo contrário, privilegiando a igualdade.

Tratando-se de um manual de Estudo do Meio que, tal como foi anteriormente referido, é uma área curricular na qual se devem apoiar os alunos na sua construção pessoal e social, é fundamental que os manuais apresentem, ao nível das ilustrações, a mesma qualidade do que aquele que foi analisado.

Em suma, conluo que as imagens do manual de Estudo do Meio, “Projeto Desafios”, respondem aos critérios de interculturalidade previstos no programa oficial e apresentam boa qualidade para apoiar a formação dos alunos.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Terminada esta etapa da minha formação chega o momento de fazer um balanço da minha prática educativa, quer na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como na realização deste relatório.

Durante este Mestrado realizei dois estágios diferentes, de dois níveis diferentes e que no fundo vão ao encontro dos mesmos objetivos fundamentais, ou seja, educar, ajudar a construir conhecimento, ajudar cada uma das crianças a construir os alicerces necessários para a sua vida futura. Antes de iniciar qualquer um dos estágios sentia-me nervosa, com medo de falhar e ao mesmo tempo expectante com tudo o que iria acontecer. Mas no decorrer da minha prática educativa, quando começava a aprender, quando começava a colocar em prática todas as aprendizagens que construí até hoje, todos os medos desapareciam e a vontade era unicamente dar o meu melhor, todos os dias, e tentar superar-me a mim mesma. A educadora cooperante e a professora cooperante com quem desenvolvi a minha prática educativa receberam-me muito bem, colocando-se de imediato ao meu dispor para me apoiar sempre que necessitasse. Desde início pude perceber que eram pessoas firmes, exigentes e com grandes capacidades educacionais e penso que esse fator foi fundamental para o meu estágio. Pois a sua exigência fez com que eu tivesse de lutar diariamente para ser sempre melhor. Por vezes essa exigência pode ser desesperante, pode fazer-nos pensar que é impossível crescer mais, contudo, com o tempo, ajuda-nos a perceber que, se lutarmos diariamente pelos nossos objetivos, somos sempre capazes de os superar e ser melhores.

Terminados os estágio chegou o momento de começar a trabalhar no relatório e mais uma vez surgiram imensas dúvidas e receios de não conseguir alcançar o resultado final.

O presente relatório foi realizado ao longo de vários meses de intenso trabalho e dedicação ao mesmo. Para além das caracterizações das instituições este apresenta uma componente de reflexão acerca de diversos momentos da minha prática educativa sobre os quais achei pertinente refletir. Estas reflexões foram denominadas de experiências-chave e têm toda uma fundamentação teórica que sustenta a minha reflexão, sobre o que vivenciei, à luz dos conhecimentos adquiridos.

Os temas que escolhi como experiências-chave foram alusivos a situações que me despertaram mais interesse e que achei mais marcantes na minha prática durante o estágio. Como tal, relativamente ao pré-escolar, decidi refletir sobre a metodologia de projeto e sobre o desenvolvimento emocional da criança. O primeiro tema foi escolhido devido a ter achado bastante produtivo esse tipo de metodologia e querer expressar como foi, para mim, trabalhar nesse âmbito. Já o segundo foi escolhido devido a uma situação emocional com a qual tive contacto e querer saber mais sobre as emoções na infância. Em relação ao 1.º Ciclo, optei por refletir sobre os procedimentos experimentais e as tecnologias na escola, pois ao utilizar esses dois tipos de estratégias percebi que funcionam muito bem com os alunos nestes anos de escolaridade e contribuíram bastante para conseguir alcançar os meus objetivos. Uma vez que era suposto existir uma experiência-chave de interligação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo optei por refletir sobre a importância da literatura para a infância. Visto que a leitura e o contato com os livros se inicia no pré-escolar e tem continuidade ao longo do 1.º ciclo do ensino básico, achei interessante perceber qual a importância deste processo, quais as diferenças de um nível para o outro e de que forma esta literatura pode ser promovida. Por fim, surge ainda uma pequena investigação, que incidiu nos livros de Estudo

do Meio, adotados pela turma onde estava inserida. O meu desafio era perceber até que ponto as imagens do referido manual tinham qualidade e atendiam aos parâmetros da diversidade e interculturalidade. Após uma análise detalhada do manual pude constatar que as imagens cumprem as funções que se pretende e que não incutem qualquer tipo de discriminação, contemplando os critérios previstos no programa oficial.

Além das experiências-chave existiu também todo um trabalho com vista a conhecer as instituições onde estagiei, as suas regras de funcionamento, as suas características físicas e pedagógicas, para que neste relatório pudesse ser descrito em que âmbito realizei os meus estágios.

Com todas as pesquisas que efetuei e todas as reflexões que realizei tive a oportunidade de saber mais sobre temas com os quais contactei, pensar como agi perante as situações que foram surgindo ao longo dos estágios que desenvolvi, perceber o que fiz corretamente e o que devo mudar na minha futura prática educativa.

A realização deste relatório foi um resumo do percurso que efetuei ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, que apesar de exaustivo foi, sem dúvida, o cumprimento de mais um objetivo.



## **BIBLIOGRAFIA**



- Abramowicz, A. (2006) *Trabalhando a diferença na educação infantil*. Moderna. São Paulo.
- Astolfi, J. P., Peterfalvi, B. e Vérin, A. (2001). *Como as crianças aprendem as ciências*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lisboa.
- Brito, A.L. (2004) *Literatura para a Infância: Estudo das concepções e vivências numa amostra de educadores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Cardoso, C. (coord.) (1998). *Gestão intercultural do currículo, 1º ciclo*. ME-DEB. Lisboa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação, Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Carvalho, G. (2010). *O Manual Escolar como Objecto de Design*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Arquitetura da UTL. Lisboa
- Castro, R. V. (org.) (1999). *Encontro internacional sobre manuais escolares: estatutos, funções, história: actas do I encontro internacional sobre manuais escolares*. Universidade do Minho. Braga.

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité.*

Hachette. Paris.

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro. *Gestão do*

*Currículo na educação pré-escolar.* Ministério da Educação.

Lisboa.

Damásio, M. J. (2001). *Práticas educativas e novos média: Contributos*

*para o desenvolvimento de um novo modelo de literacia.* Minerva.

Coimbra.

Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de*

*desempenho profissional do educador de infância e do professor*

*do 1º ciclo do ensino básico.* Diário da República nº 201 – I Série

– A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho. *Organização e gestão do*

*currículo.* Diário da República nº 129 – I Série – A. Ministério

da Educação. Lisboa.

Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural.* Universidade Aberta.

Lisboa.

Gérard, Francois Marie, & Roegiers, Xavier (1998). *Conceber e avaliar*

*manuais escolares.* Porto Editora. Porto.

Goleman, D. (2000). *Inteligência emocional.* 9ª Edição, Temas e

Debates. Lisboa.

Gonçalves, S. (coord.) (2001). *Educação multicultural e para os direitos humanos: materiais de apoio às escolas e aos educadores/professores*. Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra.

Guerra, M. S. (1984). *Imagen y Educacion*. Ediciones Anaya. Madrid.

Katz, L., e Chard, S. (2009). *A Abordagem por projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Ediciones. Pomares Barcelona.

Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação (2002). *Orientações curriculares para e educação pré-escolar*. 2ª Edição. Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação e da Ciência. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e da Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Ministério da Educação. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*. Unesco. Paris.

Sá, J. G. (1994). *Renovar as práticas no 1.º ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto Editora. Porto.

Salovey, P. e Sluyter, D. J. (1999). *Inteligência emocional da criança: Aplicações na educação e no dia-a-dia*. Campus. Rio de Janeiro.

Veloso, R. (2001). *A Leitura Literária*. Orientações para Actividades de Leitura. Programa – Está na Hora dos Livros. Jardim de Infância. Plano Nacional de Leitura. Ministério da Educação. Lisboa.

## **ANEXOS**



**Anexo 1 – Tabela da rotina do Jardim-de-Infância**

<b>Momento da Rotina</b>	<b>Duração</b>
Entrada e acolhimento	8h00 – 9h00
Trabalho em grande grupo /Atividades orientadas	9h00 – 11h15
Tempo de arrumar	11h15 – 11h30
Higiene	11h30 – 11h45
Hora de Almoço	11h45 – 12h30
Higiene	12h30 – 12h45
Hora de repouso	13h – 15h
Higiene	15h – 15h10
Momento de leitura / conto	15h10 – 15h30
Lanche	15h30 – 16h
Atividades de escolha livre	16h00 – 16h30
Tempo de arrumar	16h50 – 17h
Saídas e encerramento	17h00 – 18h30



## **APÊNDICES**



## **Índice de Apêndices**

Apêndice 1 – Livro Mil e Uma Noites .....	96
Apêndice 2 – Roda dos Alimentos Árabes .....	96
Apêndice 3 – Tenda Árabe.....	96
Apêndice 4 – Fichas 1G.....	97
Apêndice 5 – Tratamento ficha 1 G.....	98
Apêndice 6 – Procedimento experimental 1 .....	99
Apêndice 7 – Procedimento experimental 2 .....	99
Apêndice 8 – Quadro interativo.....	100
Apêndice 9 – Atividade com polígonos 1.....	100
Apêndice 10 – Atividade com polígonos 2.....	101

### Apêndice 1 – Livro Mil e Uma Noites



### Apêndice 2 – Roda



dos alimentos árabes

### Apêndice 3 – Tenda árabe

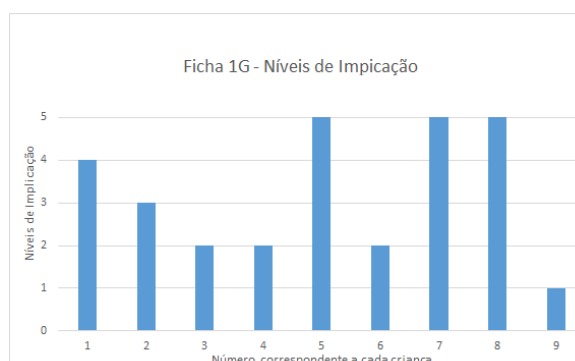
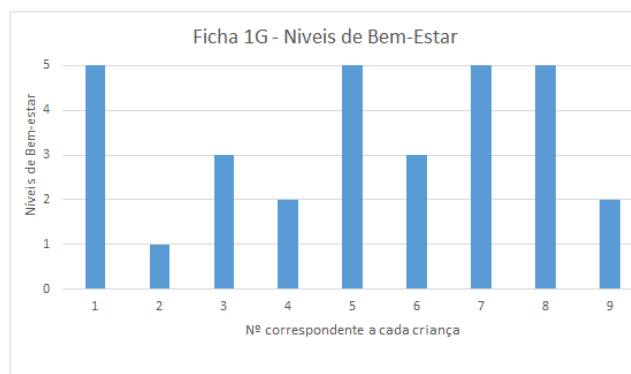


## Apêndice 4 – Ficha 1G

<p style="text-align: center;"><b>Jardim de Infância: Passo a Passo</b>  <b>Grupo: 3 e 4 anos</b> <span style="float: right;"><b>N.º total de Crianças: 23</b></span>  <b>N.º de adultos: 2</b> <span style="float: right;"><b>Semana de: 14 a 19</b></span>  <b>Observador: Susana Sequeira</b></p>				
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	Guilherme	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Geralmente esta criança apresenta um nível de implicação bastante reduzido, contudo nesta atividade o nível subiu consideravelmente.
2	Juliana	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Apesar de normalmente esta criança apresentar altos níveis de bem-estar, neste dia a Juliana estava indisposta e mais tarde veio a revelar-se que estava doente. Ainda assim, a Juliana conseguiu implicar-se na atividade, dentro das suas possibilidades.
3	Martim Pimentel	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
4	Daniel	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
5	Mafalda	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A Mafalda estava visivelmente empenhada, querendo sempre fazer mais e mais.
6	Bernardo Domingos	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Apesar desta criança apresentar um nível de bem estar entre o 3 e o 4, estava

				pouco implicado não querendo terminar a tarefa proposta.
7	Joana	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
8	Carolina Miranda	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
9	Martim Macedo	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	No jogo da dança (expressão motora), o Martim não se mostrou implicado nem interagiu com o grupo.

## Apêndice 5 – Tratamento da ficha 1G



### Apêndice 6 – Procedimento experimental 1



### Apêndice 7 – Procedimento experimental 2



## Apêndice 8 – Quadro interativo



## Apêndice 9 - Atividade com polígonos 1

Coloca os polígonos na caixa correta de acordo com o nº de lados. Arrasta a etiqueta com o nome dos polígonos para a caixa correspondente.

Pentágono  
Quadrilátero  
Triângulo  
Hexágono

3 Lados    4 Lados    5 Lados    6 Lados

## Apêndice 10 – Atividade com polígonos 2

Liga cada polígono ao seu nome e à sua característica correspondente:



•

•

Pentágono

•

•

Polígono com 4  
lados



•

•

Hexágono

•

•

Polígono com 3  
lados



•

•

Triângulo

•

•

Polígono com 6  
lados



•

•

Quadrilátero

•

•

Polígono com 5  
lados